

## Corpos-vozes enunciados no ensino de português língua estrangeira: Narrativas decoloniais de aprendentes do Sul Global

Adriana Zanon Bene<sup>1</sup>

Nildiceia Aparecida Rocha

Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, Brasil

### RESUMO

Este artigo é produto de um recorte da tese, em desenvolvimento, das pesquisadoras, a qual consiste na elaboração e aplicação de um minicurso de português língua estrangeira (PLE), pautado na pedagogia decolonial, a aprendentes do Sul Global. A pesquisa objetiva identificar os *loci* de enunciação dos/as aprendentes manifestados durante as aulas, com foco nos relatos sobre o mito do descobrimento, a imposição religiosa cristã, bem como memória afetiva e comidas típicas. Para isso, analisamos os discursos orais dos/as estudantes por meio da transcrição de seus relatos, coletados a partir das gravações das aulas, além das anotações em diários reflexivos das professoras ministrante e observadora. Concluímos que o minicurso consistiu em um espaço de escuta e expressão de *loci* de enunciação decoloniais, que desconstruíram “histórias únicas” a respeito de seus países de origem, trazendo suas próprias vivências, culturas e realidades. Entendemos a limitação do estudo quanto à ampla gama de possibilidades da perspectiva decolonial no contexto em questão e esperamos que a presente pesquisa seja um incentivo para a ampliação do debate da pedagogia decolonial na área de PLE.

**Palavras-chave:** Corpos-vozes; Ensino; Português Língua Estrangeira; Narrativas decoloniais; Aprendentes do Sul Global.

### ABSTRACT

This article is part of the researchers' ongoing thesis, which consists of developing and delivering a short course in Portuguese as a Foreign Language, based on decolonial pedagogy, to learners from the Global South. The research aims to identify the learners' loci of enunciation expressed during class, focusing on accounts of the myth of discovery, Christian religious imposition, affective memory, and typical foods. To this end, we analyzed the students' oral discourses through transcriptions of their accounts, collected from class recordings, as well as reflective diaries entries by the instructor and observer. We conclude that the short course provided a space for listening to and expressing decolonial loci of enunciation, which deconstructed "unique stories" about their countries of origin, bringing their own experiences, cultures, and realities to the table. We understand the limitation of the study regarding the wide range of possibilities of decolonial perspective in the context in question and we hope that this research will be an incentive to expand the debate on decolonial pedagogy in Portuguese as a Foreign Language.

**Keywords:** Bodies-voices; Teaching; Portuguese as a Foreign Language; Decolonial narratives; Learners from the Global South.

---

<sup>1</sup> Endereço de contacto: Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rua Quirino de Andrade, 215 – Centro, São Paulo, SP. CEP: 01.049-010, Brasil.

Endereço de e-mail: [adriana.bene@unesp.br](mailto:adriana.bene@unesp.br)

## 1. Introdução

No presente artigo, procuramos trazer à luz os discursos de aprendentes do Sul Global, revelados por meio das aulas de um minicurso de português língua estrangeira (PLE), pautado na pedagogia decolonial, o qual foi elaborado e aplicado pelas pesquisadoras. O estudo em questão consiste em um recorte da tese, em desenvolvimento, das autoras.

O objetivo do nosso trabalho é identificar os *loci* de enunciação dos/as aprendentes manifestados durante as interações linguístico-discursivas entre eles/elas e as professoras, com foco nos relatos sobre a colonização de seus países de origem e sua relação com a imposição religiosa cristã, bem como nos discursos sobre memória afetiva e comidas típicas.

Optamos pela pedagogia decolonial por ser uma perspectiva que preza o diálogo entre múltiplos saberes e culturas, de modo a combater um pensamento hegemônico que defende a superioridade de determinadas culturas, sujeitos e conhecimentos (Figueiredo, 2021; Walsh, 2013). Isso por se tratar de uma concepção que viabiliza a promoção de espaços de escuta para que sujeitos historicamente subalternizados compartilhem suas culturas e conhecimentos (Leroy & Santos, 2018).

Para isso, torna-se relevante nos voltarmos para os *loci* de enunciação de aprendentes do Sul Global durante as interações no contexto de ensino e aprendizagem de PLE. A escolha por lócus de enunciação é pautada na consideração dos atravessamentos do enunciador, como gênero, raça, língua e o contexto em que está inserido (Grosfoguel, 2009). Além disso, Baptista (2021) enfatiza o lócus de enunciação como um lugar em que os sujeitos subalternizados podem assumir as suas próprias narrativas e subjetividades, trazendo à tona as “suas formas de ser, pensar e sentir” (p. 1123).

No presente artigo, analisamos os *loci* de enunciação dos/as aprendentes construídos no minicurso, ministrado na modalidade on-line. O público-alvo foi composto por seis alunos/as provindos do Sul Global, selecionados/as a partir das informações contidas no formulário de inscrição (*google forms*), conforme os critérios de inclusão.

Quanto à construção dos dados, utilizamos como instrumentos de coleta de dados os registros das aulas em diários reflexivos, bem como os discursos orais dos/as estudantes, coletados e transcritos a partir das gravações das aulas. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2016), com vistas a compreender os sentidos manifestados nos referidos instrumentos (Valle & Ferreira, 2025).

Tendo isso em vista, o artigo está estruturado em três partes: metodologia, *loci* de enunciação: corpos-vozes enunciados, e considerações finais. Na metodologia, destacamos o tipo e o foco do estudo, a estrutura e a divulgação do minicurso, o público-alvo, além da construção e análise dos dados. Por sua vez, “*loci* de enunciação: corpos-vozes enunciados” está dividida em três partes, conforme as temáticas que foram analisadas (mito do descobrimento, imposição religiosa e identidades alimentares), em que, primeiramente, discorreremos sobre a teoria do tema para, na sequência, analisar os discursos dos/as aprendentes. Por fim, nas considerações finais, retomamos os achados do estudo, bem como suas contribuições e limitações.

## 2. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo interpretativista, com vistas a analisar as possíveis contribuições que se revelam em um processo de ensino e aprendizagem de PLE, pautado na pedagogia decolonial, por meio dos *loci* de enunciação de aprendentes do Sul Global manifestados durante a aplicação de um minicurso. O minicurso foi elaborado e aplicado pelas pesquisadoras. Além da professora ministrante, o minicurso contou com uma professora observadora experiente na área de PLE. O minicurso foi composto por quatro aulas (uma aula semanal), com duração de duas horas cada, na modalidade on-line. Cada aula versou sobre uma temática específica, voltada para aspectos das culturas brasileiras.

Aqui, analisamos os discursos dos/as aprendentes construídos nas aulas dois e quatro, as quais focaram nas temáticas do mito do descobrimento e do racismo religioso, bem como da memória afetiva e comidas típicas brasileiras e dos países de origem dos/as alunos/as.

Em relação ao público-alvo, estabelecemos os seguintes critérios de inclusão: idade superior a dezoito anos e conhecimento intermediário ou avançado da língua portuguesa em duas ou mais habilidades (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita). Após divulgação do minicurso em grupos de *WhatsApp*, tanto de professores/as de PLE quanto de antigos/as alunos/as, selecionamos o público-alvo com base nos critérios de inclusão, identificados a partir das informações preenchidas pelos/as interessados/as no formulário de

inscrição (*google forms*). Com isso, temos um público-alvo composto por seis participantes, de diferentes nacionalidades, provindos do Sul Global. A seguir, na Tabela 1 - *Caracterização do público-alvo*, trazemos informações sobre os/as aprendentes.

**Tabela 1.** Caracterização do Público-Alvo

Alunos/as	Idade	Nacionalidade	Gênero	Onde reside/residiu no Brasil	Por quanto tempo residiu/ Há quanto tempo reside no Brasil
<b>C.</b>	26	Timorense	Masculino	Paraíba	<b>Reside há 4 anos</b>
<b>F.</b>	31	Timorense	Feminino	São Paulo	<b>Reside há 11 meses</b>
<b>H.</b>	72	Colombiano	Masculino	Amazonas e Salvador	<b>Residiu por 6 meses</b>
<b>L.</b>	30	Colombiana	Feminino	Mato Grosso	<b>Não informou</b>
<b>P.</b>	26	Boliviana	Feminino	São Paulo	<b>Não informou</b>
<b>G.</b>	<b>29</b>	<b>Boliviano</b>	<b>Masculino</b>	<b>Mato Grosso do Sul</b>	<b>Residiu por 3 meses</b>

Quanto à construção e análise dos dados, com o intuito de identificar o(s) *loci* de enunciação dos/as aprendentes, materializado(s) discursivamente durante as suas interações com as professoras, utilizamos como instrumentos de coleta de dados os registros das aulas em diários reflexivos das professoras ministrante e observadora. Ainda, analisamos os discursos orais dos/as estudantes, coletados e transcritos a partir das gravações das aulas.

Destacamos que os instrumentos de coleta de dados foram analisados por meio da análise de conteúdo (AC), a qual, segundo Valle e Ferreira (2025), consiste em “um conjunto de técnicas que busca a compreensão dos sentidos manifestados pelos sujeitos participantes de uma pesquisa, dos documentos analisados, entre outras formas de expressão” (p. 3).

Dessa forma, a AC constitui-se em uma sistematização rigorosa e estruturada, composta por três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação (Bardin, 2016). Na Tabela 2 - *Fases da análise de conteúdo (AC) propostas por Bardin (2016) e sua aplicação ao estudo*, explanamos cada fase da AC e como foram aplicadas na presente pesquisa.

**Tabela 2.** Fases da Análise de Conteúdo (AC) Propostas por Bardin (2016) e sua Aplicação ao Estudo

Fases da análise de conteúdo	Pré-análise	Exploração do material	Tratamento dos resultados e interpretação
<b>Proposta de Bardin</b>	Organização do material, com a seleção daqueles que são relevantes para a pesquisa (Bardin, 2016).	Extração de unidades significativas, como palavras, frases ou excertos de textos (Bardin, 2016).	“momento em que o pesquisador dá sentido e significado às manifestações encontradas e estabelece o diálogo com o arcabouço teórico” (Valle & Ferreira, 2025, p. 10).
<b>Aplicação ao estudo</b>	Seleção dos materiais relevantes para o artigo: relatos orais dos/as aprendentes e anotações em diários reflexivos relacionados às temáticas propostas no artigo (aulas 2 e 4).	Extração de unidades significativas que contêm, de forma direta (discursos orais) ou indireta (anotações nos diários), a manifestação dos lócus de enunciação dos/as aprendentes em relação aos temas, tendo em consideração suas vivências em seus países de origem.	Relação dos resultados encontrados, no que se refere à manifestação dos lócus de enunciação dos/as aprendentes em um minicurso pautado na pedagogia decolonial, com a teoria e os objetivos propostos, os quais envolvem as possíveis contribuições da pedagogia decolonial no contexto em questão.

Explicitada a metodologia, na sequência apresentamos a análise e discussão dos dados, divididas em três partes, conforme as temáticas supracitadas, com foco nos *loci* de enunciação dos/as aprendentes.

### 3. *Loci* de enunciação: corpos-vozes enunciados

Segundo Baptista (2021), lócus de enunciação se refere a “um espaço sócio-histórico de enunciação, apropriado pelos sujeitos” (p. 1122). Associado a essa ideia, Grosfoguel (2009) afirma que o lócus de enunciação consiste em um “lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala” (p. 386). Isso significa dizer que, ao falar em lócus de enunciação, deve-se considerar que o enunciador está inserido em um contexto social, histórico e cultural específico.

Ademais, é relevante destacar que os termos “geopolítico” e “corpo-político” (Grosfoguel, 2009) focalizam nas estruturas de poder das sociedades modernas, as quais interferem no lócus de enunciação, a depender do sujeito que fala. Nesse sentido, o autor destaca que, como enunciadores, “falamos sempre a partir de um determinado lugar situado nas estruturas de poder. Ninguém escapa às hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do ‘sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno’” (Grosfoguel, 2009, p. 386).

Com isso, Grosfoguel (2009) enfatiza a relevância do olhar não apenas para o contexto social e histórico, mas também para as categorias que atravessam o “sujeito que fala”, como gênero, raça e classe, uma vez que elas constituem as subjetividades dos enunciadores, bem como influenciam na difusão e na validação de seus discursos. Isso significa dizer que o lócus de enunciação pode consistir tanto em um lugar que mantém as estruturas de poder e as relações de subalternidade, quanto em um lugar que subverte e procura derrubar essas estruturas, ou seja, quando partimos de um lócus de enunciação decolonial (Baptista, 2021).

Em relação ao conceito de “corpos-vozes” (Evaristo, 2020), esse está intimamente relacionado ao lócus de enunciação decolonial, descrito anteriormente, e ao conceito de escrevivência, cunhado por Conceição Evaristo. A escrevivência, segundo a autora, se refere, especificamente, à escrita de mulheres negras, as quais tiveram suas vozes silenciadas e suas histórias distorcidas e/ou apagadas pelo processo colonial, período em

que uma de suas funções forçadas, como mulheres escravizadas, era contar histórias para adormecer as crianças da casa grande, sendo essas histórias apropriadas pelo branco colonizador (Evaristo, 2020).

Evaristo (2020) afirma que se, no passado, as mulheres escravizadas não tinham direito nem à voz nem à escrita, hoje elas não apenas se apropriaram da escrita, como a utilizam para contar suas próprias histórias. Associado ao conceito de *escrevivência*, a intelectual utiliza o termo “corpo-vozes” para enfatizar que o corpo da mulher negra não é uma simples estrutura física, mas um suporte que guarda suas memórias e suas histórias, além de utilizar suas vozes para difundir tais conhecimentos.

Por isso que, no presente trabalho, intentamos relacionar os *loci* de enunciação dos aprendentes, provenientes do Sul Global, ao conceito de *escrevivência* e *corpo-vozes* proposto por Evaristo (2020). Apesar de o público-alvo não ser composto apenas por mulheres negras, ele é formado por aprendentes originários de lugares que tiveram suas histórias apagadas e/ou distorcidas pela colonização, as quais devem ser ouvidas e ressignificadas a partir das vozes dos próprios oprimidos.

Além disso, a fim de não esvaziar a importância do termo proposto por Evaristo, e de evidenciar a emissão dos discursos dos/as aprendentes, optamos pelo uso de “corpo-vozes”, no lugar de “*escrevivência*”, uma vez que este último é aplicado para se referir, especificamente, à escrita de mulheres negras, enquanto “*corpo-vozes*”, nos escritos consultados pelas pesquisadoras, é um conceito que aparece acompanhado da especificação “mulheres negras”, ou seja, o termo em si não se reporta, fundamentalmente, às mulheres negras.

Considerando isso, neste artigo procuramos, primeiramente, destacar as narrativas hegemônicas, especificamente o mito do descobrimento e a crença católica como padrão a ser seguido, em que o enunciador se utiliza de seu *locus* de enunciação privilegiado<sup>2</sup> para difundir o mito de uma verdade universal, a partir de um sujeito igualmente (e supostamente) universal (Baptista, 2021; Grosfoguel, 2009). Posteriormente, na análise, a fim de contrapor as narrativas hegemônicas, intentamos abordar as narrativas decoloniais, oriundas dos discursos dos/as aprendentes, provindos do Sul Global, os/as quais tiveram suas histórias e culturas apropriadas, distorcidas e/ou apagadas pelos colonizadores.

Dito isso, na sequência, discorreremos sobre a expressão “perigo da história única” (Adichie, 2019) e sobre a ideia de mito do descobrimento. Além disso, trazemos os relatos dos/as alunos/as a respeito da colonização de seus países de origem como forma de desconstrução do referido mito e ressignificação das histórias de seus países e de suas próprias histórias.

### 3.1. “O perigo da história única”: desconstrução do mito do descobrimento por meio dos corpos-vozes de aprendentes do Sul Global

O termo “história única” foi elaborado pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, a qual enfatiza que

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. [...] Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali* [‘ser maior do que o outro’ – termo em *igbo*]: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. (Adichie, 2019, p. 23)

Deste modo, entendemos que aquilo que é definido como a “história única” depende de quem a conta, sendo que alguns (branco, homem, cis, hetero) possuem as características de credibilidade e Outros<sup>3</sup> (negros, mulheres, trans, homossexuais) não as detêm; alguns possuem poder de tornar uma história verdadeira e Outros não o têm. Por isso é que as histórias dos sujeitos subalternizados, muitas vezes, são contadas pelo opressor, sendo essas pessoas constantemente silenciadas e tendo suas histórias apagadas. E é aí que reside o “perigo da história única”: ela é responsável por criar estereótipos, por desumanizar e “despedaçar a dignidade de um povo” (Adichie, 2019, p. 32).

<sup>2</sup> Em geral, homem, branco, cis, hetero.

<sup>3</sup> Carneiro, 2005.

Nesse sentido, temos no mito do descobrimento uma “história única”, uma vez contada e, por muitos anos, difundida pela educação formal, a partir de uma visão branca e eurocentrada, em que um europeu desbravador, seja português ou espanhol, “descobre” novas terras e traz “civilização” para os povos que ali viviam. A historiadora Ynaê dos Santos (2022) corrobora essa constatação ao apontar que “a violência do sistema colonial é muitas vezes retratada de forma naturalizada, como se a escravização, a exploração e a própria colonização fossem estágios obrigatórios pelos quais a humanidade precisasse passar” (pp. 18-19). Isso significa dizer que os referidos atos são justificáveis, do ponto de vista do colonizador, a partir da desumanização dos povos originários e das populações africanas escravizadas, os quais deveriam passar por esses processos para atingir o *status* de humanidade.

Assim, compreendemos que o mito do descobrimento distorce e apaga a violência que foi o processo colonial, bem como oculta a destruição das culturas, identidades, crenças e vidas de diversos povos originários que já habitavam a América antes das invasões portuguesa e espanhola. Ainda, entendemos que essa “história única” do “descobrimento” se estende para todo o período colonial, marcado pela escravização tanto de povos originários quanto de sociedades africanas, tendo sua diversidade cultural, suas histórias, suas identidades, suas culturas e suas memórias destruídas pelos colonizadores.

Tendo em conta esses apagamentos ocasionados pelo mito do descobrimento, seus reflexos nas sociedades atuais, como o racismo, por exemplo, bem como sua difusão ainda na atualidade, responsável pela manutenção de privilégios das populações brancas sobre as não-brancas, sentimos a necessidade e a importância em trazer à luz debates com os/as aprendentes sobre o mito do descobrimento do Brasil, dirigindo essa questão também para a realidade dos/as alunos/as.

A fim de emergir a referida discussão, após o debate de uma tirinha que trazia uma reflexão crítica a respeito do “perigo da história única” no que se refere à história do Brasil, estimulamos os/as aprendentes a compartilhar sobre a história de seus países de origem, a partir das seguintes questões: o seu país de origem também passou por um processo de colonização? Como essa questão foi transmitida para vocês?

Destacamos, primeiramente, o relato do aluno H. sobre a colonização da Colômbia:

Há muita semelhança entre a história como foi contada ... lá no Brasil (+) e escrita aqui na Colômbia. Cristóvão Colombo **se considera** el descobridor de América (+) ... e *incluso* o nome de Colômbia *proviene* de a pedido de Cristóvão Colombo .... *Pero* o nome da da nação colombiana vem do do segundo nome de (+) Cristóvão Colombo, **Colombo – Colômbia**, e as pessoas que nascemos aqui **somos chamados** de colombianos **neh**. ... Aqui também os *espanholes* chegaram para **civilizar**, mas, aprofundando um pouco, olhando outras outras narrativas, é possível chegar à conclusão *eh* que aqui na Colômbia ... tinha **civilizações indígenas muito importantes muito importantes**, mas também pela *hum* procura de recursos naturais, especialmente de ouro, *eh* os *espanholes* *eh* escravizaram a população indígena e depois também *truxeram* pessoas negras da África, em situação de escravidão (Aprendente H.).<sup>4</sup>

A partir do relato do aluno notamos a presença decolonial e crítica em seu lócus de enunciação, que parte de um lugar que foi historicamente silenciado, mas que, por meio do minicurso, há a possibilidade de manifestação da consciência de que lhes foi imposta uma identidade geográfico-linguística-cultural, contada a partir da perspectiva do colonizador.

Para manifestar a referida consciência, H. constrói um processo argumentativo que se inicia com a atenção para o fato de que Cristóvão Colombo “se considera el descobridor” e que o nome de seu país de origem está relacionado com o sobrenome desse “descobridor”, o qual solicitou essa atribuição. Então podemos inferir duas situações: o nome da Colômbia foi imposto pelo colonizador e não uma escolha dos povos que ali viviam; e o nome do país está atrelado ao sobrenome de seu suposto descobridor, “Colombo – Colômbia”, atribuindo um *status* de propriedade àquela terra invadida, ou seja, trata-se de uma referência de apropriação e, portanto, de apagamentos de povos originários e suas culturas.

A próxima etapa do processo argumentativo de H. encontra-se na seguinte declaração: “e as pessoas que nascemos aqui somos chamados de colombianos”. A expressão “somos chamados” reforça a imposição do nome tanto do país quanto de seus habitantes, além de apontar para uma não identificação, por parte daqueles originários da Colômbia, com a atribuição de colombianos. O terceiro passo do processo

---

<sup>4</sup> A transcrição dos discursos orais dos/as aprendentes foi realizada a partir das gravações das aulas, com base em Marcuschi (2003). Os destaques em negrito são conferidos às pesquisadoras, para enfatizar trechos dos discursos.

argumentativo de H. está no emprego da palavra “neh” após a afirmação “somos chamados de colombianos”, como forma de reforçar o que foi dito e chamar seus interlocutores para concordar com o seu relato. Após esse processo, o aprendente se conscientiza da imposição de uma identidade geográfico-linguístico-cultural em relação a seu país de origem e segue para a denúncia da colonização, desconstruindo o mito do descobrimento ao afirmar que, antes da chegada de Colombo, já existiam civilizações indígenas no território, as quais foram escravizadas devido à exploração de recursos naturais pelos europeus, além da escravização de povos africanos. Vale enfatizar a reiteração em sua fala, quando destaca que antes da exploração pelos espanhóis, já existiam “civilizações indígenas muito importantes muito importantes”, evidenciando a contribuição dos povos originários para o território hoje chamado de Colômbia. Outro discurso que desconstrói o mito do descobrimento encontra-se no relato da aluna F.:

Em Timor também é a mesma coisa, *eh* fomos colonizados pelos portugueses durante **450 anos**, ... *ora* um período muito longo *neh*, **450 anos, nossa**. E foi colonizado pelo **grande navegador** português Vasco da Gama ... e, assim, também fazem essa **grande exploração neh**, *eh* ... escravidão e tudo mais. Exploração *eh tah* falando tudo *neh*, e desmatamento do ambiente (Aprendente F.).

Com base na fala de F., observamos a repetição da informação dos 450 anos de escravização do Timor-Leste, acompanhada pelo termo “neh”, a fim de reforçar tal fato e chamar os/as interlocutores/as para concordar com seu relato. Além disso, após reiterar “450 anos”, traz em sua narrativa a interjeição “nossa”, demonstrando indignação diante do acontecido.

Outro ponto a destacar é que a aluna atribui a Vasco da Gama a característica de “grande navegador”, associando-a ao fato de ter realizado “essa grande exploração”. Com essas escolhas lexicais e considerando o relato de F., que se mostra avessa e denuncia a colonização em Timor, inferimos que o adjetivo “grande” não está atrelado a uma visão positiva, de alguém notável e ilustre, como geralmente é utilizado, mas no sentido de expansão territorial/geográfica. Ou seja, Vasco da Gama foi um “grande navegador” porque percorreu uma grande extensão marítima, explorando, no sentido de esgotar os recursos naturais, diversas terras já habitadas por onde passava, e, por isso, a atribuição de “grande explorador” pela aluna.

Portanto, identificamos na fala de F., como no relato de H., um lócus de enunciação decolonial e crítico, consciente do processo de colonização de seu país de origem. Dessa forma, reforçamos o minicurso como um espaço de expressão e escuta de histórias silenciadas e distorcidas pelo discurso eurocêntrico, no caso, no que diz respeito à desconstrução do mito do descobrimento.

Em relação ao modo como a história de seus países de origem lhes foi transmitida, F. comenta que no ensino formal aprendeu, de modo superficial, sobre a escravização, a colonização e o impacto ambiental causado por esse processo. No entanto, os ensinamentos aprofundados e críticos relacionados à história de invasão e exploração de seu país são provindos de seu avô. A aluna relata o seguinte:

Eu ouvi essa história **através do meu avô, neh**. Porque **o meu avô vivia isso**. Vivía nessa (+) nessa situação .... Então, ele contou isso. Quando eu ainda era criança, eu gostei de ouvir essa história, porque ele falou tudo sobre a escravidão e tudo mais, exploração (Aprendente F.).

Notamos, portanto, que o seu conhecimento da história do Timor-Leste é proveniente de seu avô, o qual vivenciou o período de colonização portuguesa e de invasão da Indonésia. Ou seja, não teria fonte mais confiável: a denúncia de um período violento e de apagamentos contada pelo próprio oprimido. Podemos inferir, diante do relato da aluna, que essa narrativa oral, transmitida pelo avô, carrega uma ancestralidade fortemente presente em sua vida, em que os ensinamentos são difundidos de geração para geração, sendo eles mais importantes e significativos para a aluna quando comparados ao ensino formal, que, muitas vezes, se pauta em perspectivas hegemônicas.

A respeito disso, vale pontuar que as narrativas orais timorenses, transmitidas de geração para geração, “são consideradas e identificadas como elementos de memória colectivas ou de património cultural local e nacional” (Paulino, 2017, p. 171). Na tradição oral timorense, quando se pensa em literatura, destaca-se a poesia oral, que, conforme aponta Paulino (2017), “conta a história de origem dos antepassados do actual povo de Timor, o seu modo de vivência social e os seus itinerários ancestrais” (p. 170).

Tendo isso em consideração, podemos afirmar que o relato da aluna consiste em um forte exemplo de lócus de enunciação que subverte a colonialidade, uma vez que, do ponto de vista colonial, os conhecimentos orais transmitidos por meio das gerações não são válidos, são descartáveis e foram, historicamente, apagados.

Finalizada a discussão a respeito da desconstrução do mito do descobrimento, a seguir destacamos a imposição do catolicismo no período colonial e analisamos os discursos dos/as aprendentes sobre a referida temática nas suas realidades.

### 3.2. *Decolonizando o Sagrado: corpos-vozes de aprendentes do Sul Global sobre imposição e identificação religiosa*

Desde a época da colonização, o Brasil foi forjado a partir de uma rígida influência do cristianismo, visto que os portugueses possuíam uma relação inabalável com a religião católica, demonizando as demais crenças. Ademais, no período colonial, uma das justificativas para a escravização, além da cor da pele, era de cunho religioso, sendo que aqueles/as que não eram adeptos da religião católica deveriam ser submetidos à servidão eterna, como forma de “salvação” (Santos, 2022). Dessa forma, percebemos que o processo de colonização foi responsável por apagamentos, inclusive no que diz respeito ao aspecto religioso ou de culto ao sagrado e aos ancestrais.

Diante disso, sentimos a necessidade de despertar um debate acerca da imposição religiosa pelos colonizadores, bem como sobre algumas formas de resistência a tal processo. A fim de iniciar essa discussão, exibimos o trecho de um vídeo em que Célia de Tupinambá, uma mulher indígena, fala sobre os termos “batismo” e “desbatismo”, sendo esse uma forma de resistência das populações indígenas à imposição do catolicismo no período colonial.

Vale destacar que antes de transmitir o vídeo e realizar as reflexões acerca da temática, esclarecemos para os/as aprendentes que o intuito era refletir sobre a imposição de uma crença religiosa durante a colonização, a qual gerou apagamentos de culturas e exploração de povos, e não defender uma ou outra religião, ou julgar as crenças religiosas deles/delas, para minimizar desconfortos ou mesmo silenciar os/as alunos/as, caso se identifiquem com a religião católica.

Após discutir sobre a temática específica do vídeo, os/as aprendentes foram questionados sobre o batismo em suas realidades. Destacamos o relato da aluna F., que declara

Em Timor, isso [o batismo] é muito comum. E acho que todo mundo entende que, assim, desde a colonização *português*, os portugueses **levaram essa (+) religião católica** *neh* pra Timor. ... Então, **já temos essa cultura**, ou esse hábito, ... que todas as crianças nasceram, tem que ser batizado, batizado na religião católica. ... Mesmo que tem alguns que **desviam** para outra religião *neh*, mas *eh* em termos de religião católica é muito forte (+) o timor (Aprendente F.).

Notamos que, inicialmente, F. demonstra uma consciência de que a religião católica em Timor surgiu com a colonização portuguesa e que se trata de uma crença que, antes do período colonial, não pertencia aos/às timorenses. Isso pode ser percebido na seguinte construção frasal: “os portugueses levaram essa (+) religião católica”, em que o uso do pronome demonstrativo “essa” sugere algo que está distante do locutor, ou seja, da aluna, representante da população timorense.

Apesar de trazer esse fato, ela não o faz de modo negativo, mas apresenta uma certa neutralidade e conformidade em sua afirmação. Essa situação pode ser inferida pelo emprego do verbo “levaram” na mesma construção frasal supracitada, sugerindo que os portugueses trouxeram a religião católica como algo a acrescentar para o seu país de origem, sem imposições ou apagamentos.

Em um segundo momento, notamos uma identificação de F. com a religião católica, especialmente quando a aprendente declara que “temos essa cultura, ou esse hábito”, em que, a partir da conjugação do verbo “ter” na primeira pessoa do plural, ela se inclui na cultura do batismo. Ao mesmo tempo, ela coloca que “alguns...desviam para outra religião”, sendo que, normalmente, quando o verbo “desviar” é empregado no contexto religioso, indica que determinado sujeito seguiu um caminho que não aquele de Deus, imposto como o único aceitável pela religião católica. Então, inferimos que há uma consciência, por parte da aluna, em relação à chegada do catolicismo em Timor-Leste por meio da colonização, ao mesmo tempo em que há uma identificação com a referida religiosidade.

Por sua vez, o aluno H. traz o seguinte relato:

De fato, eu **sou batizado (+)** na religião católica ... **mas** há muito tempo que eu **não pratico** a religião católica, *neh*. ... **Eu acho que sou ateu, neh**. Acho que sou ateu. **Mas** mas eu tomara, **não sei**, talvez alguma

vez ... eu falei ... sobre **minha paixão** sobre a obra de **Jorge Amado** *neh* ... lembro agora um livro dele que se chama Tenda dos Milagres .... Então, nesse livro, Jorge Amado faz a narrativa do papel do **candomblé na cultura afro-brasileira**. ... E Jorge Amado pertenceu a um **ilê**, a um terreiro, lá na Bahia, o **ilê axé opô afonjá**. Ele foi **obá**, como um conselheiro de Xangô *neh*. Então, como li toda a obra dele, eu me apaixonei também por conhecer *eh* a religião de *eh* matriz africana, lá na Bahia. ...ele considera também que o **candomblé** é uma (+) **arma de resistência** do povo negro da Bahia e do Brasil (Aprendente H.).

A partir do relato de H., constatamos que seu lócus de enunciação aponta para uma identificação com as religiões de matriz africana, em contraposição a um distanciamento do catolicismo. Primeiramente, o aluno afirma ser batizado na religião católica, mas não ser praticante, declarando “eu acho que sou ateu”. No entanto, percebemos pela escolha lexical “acho” e da conjunção adversativa “mas” que há uma ressalva em ser ateu. A fim de introduzir sua identificação com as religiões de matriz africana, H. traz sua paixão pelas obras de Jorge Amado, seguida pela referência a uma obra específica que aborda o candomblé, e finalizando com a informação de que o autor também segue a referida religião.

Posteriormente, H. reforça sua afetividade e identificação por meio do conhecimento sobre essas religiões, percebidas pelo uso de palavras em iorubá<sup>5</sup>, atreladas às religiões de matriz africana, como “ilê” (terreiro), “ilê axé opô afonjá” (nome do terreiro) e “obá” (referência a um orixá), além da informação direta fornecida pelo aluno, de que é apaixonado por conhecer as religiões de matriz africana. Por fim, o aprendente H. afirma que Jorge Amado considera o candomblé uma arma de resistência do povo negro do Brasil, motivo pelo qual inferimos que a paixão do aluno pelas religiões de matriz africana pode ter surgido a partir dessa constatação. Sendo assim, depreendemos que o aluno possa apresentar uma complexidade identitária, em que ele parece se identificar de tal forma com as religiosidades de matriz africana que coloca em dúvida o fato de ser ateu. Além disso, inferimos que essa identificação aparenta ter uma origem passional, tanto pela admiração do autor Jorge Amado quanto pela representação dessas religiões como arma de resistência. Dessa forma, compreendemos que o lócus de enunciação do aprendente procura insurgir às colonialidades impostas, no caso, no que se refere às crenças religiosas, uma vez que se identifica com religiões historicamente oprimidas, enquanto se distancia da crença católica, imposta pelos colonizadores.

Portanto, notamos dois relatos distintos, que mesmo possuindo suas próprias crenças, com diferentes percepções acerca do batismo e da religião católica, e com identificações religiosas diversas, apresentam um lócus de enunciação de consciência da imposição religiosa gerada pela colonização de seus países de origem e, na fala de H., uma identificação fortemente marcada pela religiosidade afrobrasileira.

Na sequência, finalizamos as análises com reflexões acerca da identidade cultural culinária dos/as aprendentes, destacando a transmissão, de geração para geração, de preparos típicos, bem como a representação do milho como alimento ancestral.

### *3.3. Identidade cultural culinária: ancestralidade na alimentação a partir dos corpos-vozes de aprendentes do Sul Global*

A última aula do minicurso proposto teve o intuito de abordar as comidas típicas brasileiras e dos países de origem dos/as alunos/as. Vale destacar dois momentos da aula em questão. O primeiro se refere a uma atividade em que perguntamos aos/às aprendentes se conheciam o termo “memória afetiva” e se eles/elas acreditavam que a comida poderia trazer memória afetiva. Com base nas anotações dos diários reflexivos das professoras<sup>6</sup>, destacamos que o aprendente G. respondeu que, para ele, memória afetiva remete a comida da mãe e da avó. A aluna F. acrescentou que a memória afetiva remete a uma lembrança, algo que aconteceu no passado, e que pode estar relacionada com comida de festividades, transmitida de geração para geração.

<sup>5</sup> A língua iorubá é originária da África Ocidental, região que hoje compreende o sudoeste da Nigéria, o Benin e o Togo. No Brasil, o iorubá chegou por meio do tráfico transatlântico de africanos escravizados. Atualmente, a língua é tida como uma forma de identidade e resistência das populações afrodiáspóricas, principalmente, por meio de seu uso nas religiões de matriz africana (Associação Brasileira de Traduções, s.d.).

<sup>6</sup> A aula em questão não foi gravada, por isso a análise dos discursos orais dos/as aprendentes é pautada nas anotações dos diários reflexivos.

Pautado nos comentários supracitados, podemos inferir que para ambos a memória afetiva alimentar está relacionada a um contexto familiar. Essa constatação aponta para uma cultura ancestral, que valoriza os ensinamentos transmitidos pelos mais velhos aos mais novos, no caso, vivências relacionadas à alimentação. O segundo momento diz respeito a uma atividade em que perguntamos se existe algum preparo que traz memória afetiva aos/às alunos/as. Pontuamos aqui o relato de G., que comentou sobre preparos feitos à base de milho, explicando que na Bolívia existem muitos tipos de milho e, por isso, é um alimento recorrente no preparo de diversos pratos.

Vale destacar que o milho consiste em um alimento ancestral, de grande importância cultural para o continente americano, uma vez que o cultivo e consumo do milho pelos seus povos originários acontecem há mais de sete mil anos (Minuzzo et al., 2019). No Brasil, o uso do milho “nas práticas sagradas afro-indígenas [tem] sido bastante relevante para a transmissão do valor cultural e gastronômico dele ao longo dos últimos séculos” (Melchior & Sullis, 2019, p. 121). Para os povos pré-hispânicos, o milho também era considerado um alimento sagrado, ligado a rituais religiosos, sendo considerado a “comida dos deuses” (Minuzzo et al., 2019, p. 607).

Além disso, o milho pode ser considerado um alimento de resistência, visto que, com o processo de colonização nas Américas, os colonizadores trouxeram a produção do arroz e do trigo, com o propósito de tentar apagar a cultura do milho e impor a cultura do opressor. No entanto, esse apagamento não se concretizou, sendo o milho um “elemento fundamental e vivo na cultura e culinária latino-americana, com expressiva importância cultural, [...] culinária [e] religiosa” (Minuzzo et al., 2019, p. 614).

Tendo isso em consideração, apesar de G. não ter abordado esses aspectos ancestrais e de resistência em relação ao milho, notamos, a partir de seu relato, que o milho é um alimento presente em sua realidade e na cultura de seu país de origem, consistindo em uma base para o preparo de diversos pratos.

#### 4. Considerações finais

Ao longo deste artigo, procuramos trazer à luz debates sobre temáticas pouco abordadas, mas necessárias, no contexto de ensino e aprendizagem de PLE, a partir dos *loci* de enunciação de aprendentes do Sul Global. Segundo Baptista (2021), *lôcus* de enunciação se refere a “um espaço sócio-histórico de enunciação, apropriado pelos sujeitos”, que pode tanto reproduzir as estruturas de poder impostas pela colonialidade quanto derrubá-las (p. 1122). No caso do nosso minicurso, a intenção foi construir um espaço que subvertesse as imposições coloniais, emergindo e resignificando narrativas apagadas e/ou distocidas pelo processo colonial (Leroy & Santos, 2018).

Nesse sentido, por meio do minicurso, foi possível identificar *loci* de enunciação decoloniais, os quais desconstruíram e resignificaram “histórias únicas” a respeito de seus países de origem, abordando suas próprias vivências, culturas e realidades. Vale retomar que, conforme proposto por Adichie (2019), “história única” se refere ao poder de contar a história do outro e fazer com que ela seja uma verdade universal, tendo em vista a credibilidade diante da hierarquia social, racial e de gênero de quem dissemina essa narrativa. Por isso, a relevância de propiciar espaços de fala e de escuta decoloniais, de modo a combater um pensamento hegemônico que defende a superioridade de determinadas culturas, sujeitos e conhecimentos (Figueiredo, 2021; Walsh, 2013).

Na Tabela 3 – *Constatações depreendidas dos loci de enunciação dos/as aprendentes conforme as temáticas abordadas no minicurso*, trazemos os achados conforme cada temática debatida.

**Tabela 3.** Constatações Depreendidas dos Loci de Enunciação dos/as Aprendentes Conforme as Temáticas Abordadas no Minicurso

Mito do Descobrimento	Identificação Religiosa	Identidade Cultural Culinária
- Desconstrução do mito do descobrimento;	- Consciência da imposição religiosa gerada pelo processo de colonização;	- Transmissão das vivências alimentares entre as gerações (pelos mais velhos aos mais novos);
- Conhecimentos orais transmitidos por meio das gerações;	- Identificação com a religião católica;	- Alimentos à base de milho nas culturas bolivianas;
- Consciência da imposição de uma identidade geográfico-linguística- cultural;	- Identificação com as religiões de matriz africana como arma de resistência;	- Milho como alimento ancestral e de resistência;
- Lócus de enunciação decolonial e crítico.	- Subversão à imposição religiosa colonial – lócus de enunciação decolonial.	- Lócus de enunciação decolonial.

Com isso, constatamos que o objetivo proposto foi atingido, qual seja, identificar os *loci* de enunciação dos/as aprendentes manifestados durante as interações linguístico-discursivas entre eles/elas e as professoras, com foco nos relatos sobre a colonização de seus países de origem e sua relação com a imposição religiosa cristã, bem como nos discursos sobre memória afetiva e comidas típicas.

Em relação ao mito do descobrimento, notamos *loci* de enunciação decoloniais por meio da desconstrução do referido mito, da consciência da imposição de uma identidade geográfico-linguística-cultural e da narrativa oral e ancestral como forma de conhecimento. Quanto à identificação religiosa, o discurso decolonial está presente no reconhecimento de uma imposição religiosa gerada pelo processo de colonização e na identificação das religiões de matriz africana como arma de resistência. Por fim, no que se refere à identidade cultural culinária, notamos a decolonialidade nos relatos sobre a transmissão das vivências alimentares ao longo das gerações e sobre o uso de alimentos à base de milho, sendo esse um alimento ancestral e de resistência. Portanto, entendemos que o minicurso consistiu em um espaço de expressão e escuta de histórias silenciadas e distorcidas pelo discurso eurocêntrico, as quais estão carregadas de ancestralidade, resistência e consciência das imposições geradas pelo processo colonial.

Esperamos que este estudo, que focalizou as estratégias decoloniais no minicurso proposto, tenha consistido em um espaço de escuta, em que indivíduos subalternizados puderam contar suas próprias histórias. Ainda, almejamos que nosso trabalho possa auxiliar na formação de professores críticos e decoloniais, ao sugerir atividades que consideram as vivências dos/as aprendentes, visando um ensino transformador.

Entendemos a limitação do estudo em relação às possibilidades de debates decoloniais no contexto em questão e à construção do *corpus*, o qual poderia ser enriquecido com um maior número de discursos diretos dos/as aprendentes, a partir da gravação de todas as aulas. Diante disso, almejamos que esse trabalho seja um estímulo para o desenvolvimento de pesquisas decoloniais que enriqueçam o debate.

## Referências

- Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única*. Companhia das Letras.
- Agência Brasileira de Traduções. (s.d.). *Língua iorubá: origem, importância e presença no Brasil*. <https://www.agbt.com.br/blog/lingua-ioruba/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20a%20l%C3%ADngua,de%2040%20milh%C3%B5es%20de%20pessoas.>
- Baptista, L. M. T. R. (2021). Lócus de enunciação e coletivo mexicano *Batallones Femeninos*: cartografando uma pedagogia decolonial no Sul Global. *Gragoatá*, 26(56), 1115-1147.

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Carneiro, A. S. (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Universidade de São Paulo.
- Evaristo, C. (2020). A escrevivência e seus subtextos. In C. L. Duarte, & I. R. Nunes (Orgs.), *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo* (pp. 26-46). Mina Comunicação e Arte.
- Figueiredo, D. G. (2021). *Por uma pedagogia decolonial a partir dos pensamentos de Paulo Freire e Catherine Walsh* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Fronteira Sul]. Universidade Federal da Fronteira Sul. <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4715>.
- Grosfoguel, R. (2009). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In B. S. Santos, & M. P. Menezes, *Epistemologias do Sul* (pp. 383-418). Edições Almedina.
- Leroy, H. R., & Santos, M. E. P. (2018). As práticas discursivas translinguajeiras, transculturais e decoloniais e as (in)visibilidades das identidades performativas dos sujeitos na sala de aula de língua portuguesa adicional em contexto transfronteiriço. *Revista do SELL*, 6(3), 1-21.
- Marcuschi, L. A. (2003). *Análise da conversação*. Editora Ática.
- Melchior, M., & Sullis, M. (2019). Grãos sacralizados: notas sobre a difusão popular do milho a partir do seu uso simbólico em rituais religiosos. *Revista Ingesta*, 2(1), 118-136.
- Minuzzo, D. A., Bitar, N. P., & Pimentel, M. E. M. (2019, Dezembro, 602-615). *Aproximações e distanciamentos acerca do espaço culinário do milho no Brasil e na América Hispânica* [Comunicação oral]. XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Alimentación y cocinas em las Américas, Lima, Peru.
- Paulino, V. (2017). As lendas de Timor e a literatura oral timorense. *Anuário Antropológico*, 42(2), 157-179.
- Santos, Y. L. dos. (2022). *Racismo brasileiro: uma história da formação do país*. Todavia.
- Valle, P. R. D., & Ferreira, J. L. (2025). Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. *Educação em Revista*, 41, 1-21.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Pensamiento decolonial)*. Editorial Abya-Yala.