



# Encruzilhadas translíngues: uma vivência enativo-performativa afro-diaspórica em guia pedagógico para acolhimento de crianças em português

Marcella dos Santos Abreu<sup>1\*</sup> e Cláudia Hilsdorf Rocha<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí, Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Teresina, Piauí, Brasil. <sup>2</sup>Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. \*Autor para correspondência. E-mail: marcella.abreu@ufpi.edu.br

**RESUMO.** Este artigo tem como objetivo revisitar uma atividade com o jongo *Pisei na Pedra* (2014) que figura no guia Nossa Casinha (no prelo), material destinado a educadores/as para a mediação de seqüências didáticas (SD) de língua portuguesa com crianças em situação de migração/ refúgio. Avaliamos tal proposta de trabalho como uma forma de expressão afro-brasileira caracterizada pela integração de cantos, sons de tambores, dança coletiva e elementos de espiritualidade (Rufino, 2014). O cruzamento dessa assemblagem (Pennycook, 2017) com uma pedagogia enativo-performativa, que une as raízes biológicas e as raízes estéticas das linguagens poéticas (Maturana & Varela, 1987; Lecoq, 1997 apud Aden & Eschenauer, 2020), permitiu a criação de um quadro teórico-analítico translíngue, por meio do qual o jongo possa ser vivenciado e reverenciado como manifestação afro-diaspórica em práticas educativas antirracistas, na potência de sua composição estética, emergente, experiencial, corporificada e transformativa. Além disso, o confronto à compartimentalização, ao assimilacionismo e ao monolinguismo escriturístico, características que atravessam as práticas de linguagem do guia em análise, permite a expansão de possibilidades de trabalho no campo do português como língua adicional, ao proporcionar um olhar que acata a complexidade, a relacionalidade e a afetividade como elementos constitutivos de nossas vivências em educação linguística transformadora.

**Palavras-chave:** português língua adicional; translanguagem; enação; performance; jongo; afro-diáspora.

## Translingual crossings: an enactive-performative Afrodiasporic experience in a pedagogical guide to the teaching of Portuguese as a Host Language for children

**ABSTRACT.** This article aims at revisiting an activity with jongo *Pisei na Pedra* (2014), which integrates the Nossa Casinha guide (in press), a didactic resource material intended for educators to mediate didactic sequences (DS) produced to teach Portuguese to migrant children. We consider such jongo activity as an Afro-Brazilian form of expression, characterized by the integration of chants, drum sounds, collective dance and elements of spirituality (Rufino, 2014). The connection between this assemblage (Pennycook, 2017) and an enactive-performative pedagogy, which unites the biological and the aesthetic roots of poetic languages (Maturana & Varela, 1987; Lecoq, 1997 apud Aden & Eschenauer, 2020), allowed the emergence of a translingual theoretical-analytical framework through which jongo can be understood and experienced as an Afro-diasporic manifestation in anti-racist educational practices, which also empowers its aesthetic, emergent, experiential, embodied and transformative composition. In addition, by challenging the conservative approach supported by the language activities present in the guide, which favors compartmentalization, assimilationism and scriptural monolingualism, the translingual framework adopted in this work helps expanding transformative educational practices in the field of Portuguese as an additional language, by providing a view that accepts complexity, relationality and affectivity as constitutive elements of our experiences in transformative linguistic education.

**Keywords:** portuguese as an additional language; translanguaging; enactive-performative jongo approach; african diaspora.

Received on September 12, 2022.  
Accepted on October 7, 2022.

## Introdução

Este trabalho revisita uma atividade do guia *Nossa Casinha* (no prelo), material concebido, em 2019, no âmbito do projeto de extensão cadastrado na Universidade Federal do ABC (UFABC), sob o título ‘Nossa Casa - Curso de Português para Refugiados, Solicitantes de Refúgio e Migrantes em situação de vulnerabilidade’<sup>1</sup>.

O guia se destina a educadores/as e surgiu da necessidade da coordenação daquele projeto de orientar monitores/as responsáveis pela organização de atividades lúdicas e pedagógicas, com grupos de crianças que acompanhavam seus pais e mães em cursos de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Em maio de 2021, o material foi escolhido para ser publicado pela editora UFABC, ao lado de outros títulos resultantes de ações culturais e extensionistas<sup>2</sup>.

O guia contempla quatro grupos distintos de crianças, de acordo com as seguintes faixas etárias: 4 e 5 anos, 6 e 7 anos, 8 e 9 anos, 10 e 11 anos. Para cada agrupamento, foram propostas sequências didáticas (SD) organizadas em torno de 12 eixos temáticos, quais sejam: agroecologia, arte e cultura, astronomia, economia doméstica, esporte e lazer, fauna e flora, gastronomia, identidade, meios de transporte, saúde, sustentabilidade e tecnologia.

Cada SD prevê dois encontros, e a escolha dos temas se pautou em orientação apresentada pela coordenação daquela ação extensionista da UFABC sobre a possibilidade de exploração dos espaços do campus São Bernardo do Campo, local onde as atividades com adultos e crianças eram ofertadas, até 2019, totalmente na modalidade presencial.

Desse modo, a decisão sobre tais eixos temáticos foi tomada tendo em vista a realização de atividades circunscritas não apenas às salas de aula, mas também a outras áreas que constituem a estrutura da Universidade, como laboratórios, copas, auditórios, hangar, apiário, minhocários, jardins, herbário, estação meteorológica, quadra de areia e praça de convivência.

Dentre as sugestões de atividades que foram criadas graças aos propiciamentos desses espaços, destacamos, neste artigo, uma proposta de SD que envolve a escuta de um jongo, “[...] forma de expressão afro-brasileira que integra percussão de tambores, dança coletiva e elementos de espiritualidade” (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional [IPHAN], 2005, p. 2). Trata-se de vivência da ancestralidade negra no Sudeste brasileiro, memória das pessoas escravizadas que trabalhavam nas lavouras de café e cana-de-açúcar, sobretudo na região do Vale do Paraíba.

O jongo que figura na atividade aqui sob análise é intitulado *Pisei na pedra* (2014). Ao/à educador/a a quem se dirige o material é sugerida apenas a apreciação de um dos elementos da manifestação afro-brasileira em foco: a reprodução sonora do ponto, “[...] uma espécie de recitativo, numa modalidade vocal próxima da fala” (IPHAN, 2007, p. 51), acompanhada de tambores. Para tanto, é indicada uma gravação instanciada na plataforma gratuita de *streaming SoundCloud*. Tal proposta foi apresentada para o trabalho com crianças de oito e nove anos, também sob a orientação teórico-metodológica do PLAc.

A esse respeito, permitimo-nos traçar o escopo da discussão aqui proposta, concordando com pesquisadores/as do campo da Linguística Aplicada que colocam a designação PLAc sob suspensão (Diniz & Neves, 2018). A sigla advém do contexto de imigração em Portugal e se vincula, por sua vez, “[...] a uma política de língua que condiciona o acesso a direitos sociais, como emprego legalizado, [...] à conclusão dos cursos e obtenção de certificação de língua portuguesa (Bizon & Camargo, 2018, p. 717).

Diante desse histórico e de práticas assimilacionistas que subjazem a transposição do conceito de PLAc para nossas realidades, compartilhamos da preferência por um acolhimento em línguas (Bizon & Camargo, 2018) – e não só em língua portuguesa. Tal opção reconhece a necessidade do fomento de um conjunto de ações que figuram como uma das políticas de (re)territorialização/inserção para fazer frente a perspectivas nacionalistas e a ideologias linguísticas “[...] que, notadamente em tempos de democracia frágil, podem reafirmar também preconceito, xenofobia, exclusão” (Bizon, 2020, p. 588).

No já *sloganizado* PLAc, corre-se o risco da naturalização do ‘discurso da falta’, por meio do qual se difunde “[...] o imaginário de que o acesso a certas práticas letradas em português garantirá o acesso a posições sociais mais valorizadas socialmente” (Diniz & Neves, 2018, p. 101).

Relaciona-se a essa crença totalizadora um “[...] modelo autônomo de letramento” (Diniz & Neves, 2018, p. 101), por meio do qual a habilidade cognitiva em lidar com textos escritos pauta categorizações perigosas acerca de supostas dificuldades e/ou níveis de letramento entre imigrantes e refugiados de diferentes origens.

<sup>1</sup> Informações sobre a edição do projeto em 2022 estão disponíveis no site <https://sig.ufabc.edu.br/sigaa/link/public/extensao/visualizacaoAcaoExtensao/1526>.

<sup>2</sup> Disponível no site [https://editora.ufabc.edu.br/images/editais/2021/Resultado\\_final.pdf](https://editora.ufabc.edu.br/images/editais/2021/Resultado_final.pdf).

Apaga-se, dessa forma, “[...] uma série de práticas letradas, não reconhecidas enquanto tais, a partir de uma posição etnocêntrica” (Diniz & Neves, 2018, p. 101).

A preocupação com tal apagamento, sobretudo quando considerado o contexto de ensino-aprendizagem de PLA com crianças e pré-adolescentes, instigou-nos a propor esta discussão, que visa apontar, por meio do exemplo da sequência didática aqui discutida, como o guia *Nossa Casinha* poderia ter ampliado possibilidades para que educadores/as se deslocassem da concepção de língua de acolhimento em favor de perspectiva mais alinhada à ideia de um acolhimento em línguas.

Além disso, tal posição poderia também contribuir para suscitar questionamentos sobre o monolingüismo apresentado no guia para educadores/as tomado como objeto de discussão neste artigo. Nesta visita ao seu conteúdo, ousamos caracterizar aquele material como ‘escriturístico’. A expressão é utilizada pelo pesquisador Luiz Rufino (2014) quando problematiza, em seu trabalho intitulado *Histórias e Saberes de Jongueiros*, a preponderância da racionalidade ocidental, centrada nas práticas de escrita, para a análise de expressões da afro-diáspora.

O grafocentrismo e o apagamento de reflexão sobre possibilidades de acolher crianças em contexto de PLA entre outras línguas/linguagens nos impeliu a mobilizar, na discussão sobre a atividade com o jongo *Pisei na Pedra*, o encontro entre tal estudo de Rufino (2014) e os recursos analíticos que tratam a noção de translinguagem na intersecção do paradigma da enação e da performance propostos pelas pesquisadoras francesas Joëlle Aden e Sandrine Eschenauer (2020).

Tal alinhamento teórico pode ser entendido como temporário, uma vez que a perspectiva analítica adotada confronta a estabilidade permanente, para valorizar as ideias de complexidade, vulnerabilidade e incompletude, em uma ética relacional (Canagarajah, 2022). Esse horizonte teórico-analítico nos pareceu pertinente para discutirmos uma proposta de vivência em educação linguística que envolve o jongo, manifestação cultural afro-brasileira caracterizada pela não compartimentalização de seus elementos constituintes, tais como a música, a dança, o ritmo e a palavra (Rufino, 2014).

A complexidade que as formas de classificação ocidentais não podem alcançar na roda de jongueiros/as abre caminho para o devir de reflexões emergentes no atravessamento de epistemologias hegemônicas e não-hegemônicas. Assim, para compreendermos o jongo no campo da educação linguística com crianças em situação de refúgio, como Rufino (2014, 2019), situamo-nos na encruzilhada formada por essas vias epistemológicas não paralelas, que se atravessam o tempo todo, formando, por sua vez, redes de encruzilhadas.

Esse enredamento de nosso olhar analítico neste momento é tecido graças aos desdobramentos dos estudos em translinguagem, ampliados, como já mencionamos, sob a perspectiva de uma pedagogia enativo-performativa que une, nesse caso, as raízes biológicas e as raízes estéticas das linguagens poéticas (Maturana & Varela, 1987; Lecoq, 1997 apud Aden & Eschenauer, 2020).

Tais entendimentos, em cruzo com a partilha solidária de saberes e de afetos nas manifestações afro-diaspóricas (Rufino, 2014), potencializam a experiência ética e estética do jongo no contexto de acolhimento em línguas com crianças. Entendemos que essa abordagem poderá contribuir para um entendimento mais amplo, situado e complexo de atividades e materiais educativos propostos para a aprendizagem de PLA por crianças em situação de migração e refúgio.

## O jongo em atividade de acolhimento de crianças em línguas

A atividade que analisaremos, extraída do guia do/a educador/a *Nossa Casinha* (no prelo), pertence à sequência didática (SD) intitulada *Arte e Cultura* e foi concebida para o contexto do aqui já discutido slogan PLAc, com crianças de 8 e 9 anos.

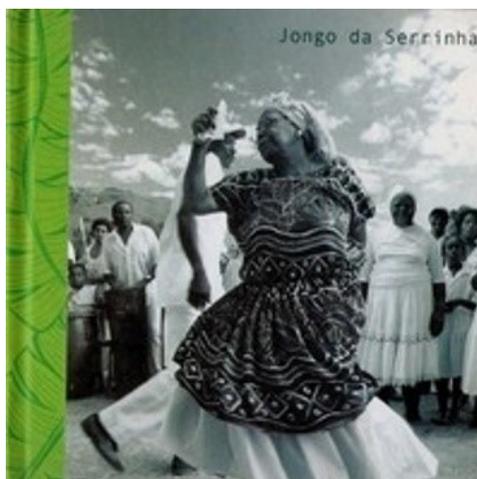
Dentre os objetivos arrolados na unidade, figuram o reconhecimento da permanência do jongo como legado africano em nosso país, bem como o estudo de vocabulário referente a instrumentos musicais e partes do corpo, aspectos envolvidos nos passos e no ritmo dessa forma de expressão afro-brasileira considerada Patrimônio Cultural do Brasil, desde 2005.

Além disso, o quadro inicial da SD apresenta uma lista de materiais necessários, que nos fazem supor a mobilização de diferentes recursos semióticos na interação com as crianças:

Tema 2: ARTE E CULTURA. Os objetivos desta unidade são: reconhecer o gênero jongo como legado africano na cultura popular brasileira; explorar o vocabulário referente a instrumentos musicais e partes do corpo envolvidos nos passos e no ritmo do jongo. Materiais necessários: projetor, caixa de som pequena para uso externo, materiais recicláveis para fazer instrumentos musicais. Se for possível, apresentar os instrumentos utilizados no jongo: afoxé, atabaque, caxambu, chocalhos (Nossa Casinha, no prelo, p. 203).

Aqui se faz importante uma ressalva: a atividade foi adaptada de uma SD de material digital que acompanha o livro do professor *Mosaico Arte: Corpo - 6º ano* (Meira, Presto, Soter, Machado, & Elia, 2018)<sup>3</sup>. A publicação, que é destinada ao apoio de atividades do componente curricular Artes, dirige-se a professores/as inseridos no trabalho com pré-adolescentes, em contexto de educação formal.

Na transposição da atividade para o guia de educadoras/es *Nossa Casinha* é evidente a escolha do enunciado curto 'Reproduza o jongo sugerido abaixo', que remete simplesmente à reprodução sonora do jongo. Acima da figura retirada da plataforma *SoundCloud*, há o título '*Pisei na Pedra, Jongo da Serrinha*' e, na Figura 1, o link para uma plataforma de áudio.



**Figura 1:** Imagem da plataforma de streaming *SoundCloud*<sup>4</sup> reproduzida em *Nossa Casinha* (no prelo).

Características da manifestação cultural podem ser apreendidas apenas por meio dessa imagem, na qual visualizamos, em primeiro plano, um homem negro e uma mulher negra, dançando no centro de uma roda formada por pessoas que, apesar de estarem em segundo plano, também reverenciam, com a existência de seus corpos e com a escolha de suas indumentárias, a ancestralidade africana.

Para a preparação da atividade, seria muito oportuna ao menos a indicação de referências que permitissem ao/à educador/a de PLA situar o jongo no Sudeste brasileiro, como legado das pessoas escravizadas que trabalhavam nas lavouras de café e cana-de-açúcar, sobretudo na região do Vale do Paraíba. Além disso, seria fundamental defini-lo

[...] como uma forma de expressão afro-brasileira que integra percussão de tambores, dança coletiva e elementos de espiritualidade. É praticado nos quintais das periferias urbanas e em algumas comunidades rurais do sudeste brasileiro [...]. Nessa região, é praticado nos estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais (IPHAN, 2005, p. 2).

Também seria fundamental explicitar a esses/as educadores/as o que Luiz Rufino (2014) apresenta sobre os diferentes papéis assumidos pelos/as praticantes do jongo em uma roda:

Os praticantes podem estar em uma roda de jongo e assumir diferentes papéis: uns irão explorar os aspectos da dança que carrega a conotação mais profana da manifestação, outros irão se dedicar a desempenhar o papel de ritmistas, serão responsáveis por tocar os tambores, cuidar dos instrumentos, suas afinações, e outros irão protagonizar o lançamento dos pontos. Um mesmo jongueiro pode dominar essas diferentes habilidades ou não (Rufino, 2014, p. 36-37).

O que se nota, entretanto, é apenas a sugestão de uma primeira reprodução do áudio, seguida possivelmente de outras para dar conta de cinco questões a serem apresentadas às crianças:

Depois de ouvir o trecho da música em questão, a cada repetição, direcione a atenção da turma para algum dos elementos que compõe a canção, questionando: Quais são os instrumentos presentes? Nesse momento, pode projetar imagens para auxiliar esse processo de reconhecimento dos instrumentos em língua portuguesa, como tambor afoxé, etc. Como a letra é cantada: por um ou mais cantores? Se forem várias vozes, todos cantam ao mesmo tempo? Aproveite para chamar a atenção para o fato de que muitas músicas da cultura popular têm um cantor que puxa e um coro que responde. Essa canção remete a coisas alegres ou a coisas tristes? Quais são os movimentos que você se imagina fazendo para dançar essa canção? (*Nossa Casinha*, no prelo, p. 204).

<sup>3</sup> O material apresenta licença aberta em *Creative Commons* – Atribuição não comercial, por meio da qual são permitidas a adaptação, a criação, o *download* e a redistribuição de seu conteúdo, mediante a atribuição de crédito aos autores e a concessão de novas licenças sob os mesmos parâmetros.

<sup>4</sup> Disponível em: [https://soundcloud.com/jongo-da-serrinha/pisei-na-pedra?utm\\_source=clipboard&utm\\_medium=text&utm\\_campaign=social\\_sharing](https://soundcloud.com/jongo-da-serrinha/pisei-na-pedra?utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing).

É previsível que a reprodução do áudio se converta, logo na primeira questão, em um pretexto para o reconhecimento de vocabulário de instrumentos musicais em língua portuguesa. O olhar compartimentalizado sobre aquela manifestação cultural tende ainda a fragmentar os elementos do jongo no desenvolvimento da atividade com as crianças, supondo trazer à tona entendimentos sobre os letramentos multimodais (Kalantzis, Cope, & Pinheiro, 2020) que desconsideram, entretanto, a importância de reiterar nessas mediações o complexo e situado cruzamento dos modos. Em uma perspectiva translíngua, podemos compreender esse processo de produção de sentidos como uma assemblagem (Pennycook, 2017).

No material em análise, deparamo-nos com a formulação de questionamentos, cujo intuito seria o de perscrutar, separadamente, os significados do modo sonoro, entre a segunda e terceira questão, e dos modos cinestésico e gestual, na quinta (Nossa Casinha, no prelo). Tal racionalização não condiz, por exemplo, com a ‘forma de expressão una’ de que trata o dossiê *Jongo no Sudeste*, produzido em 2007 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), sobre as variações daquela manifestação cultural afro-diaspórica identificadas nesta região:

Caxambu, jongo e tambor são criações originais das populações negras do Sudeste. Elas apresentam alguns traços comuns quanto aos modos de atuação e significados, que fundamentaram a decisão de registrá-las como uma forma de expressão una: a) a formação dos participantes numa roda animada por pelo menos dois tambores de tamanhos diferentes; b) os solos coreográficos de indivíduos ou de casais, geralmente no centro da roda; c) as várias formas de alternância entre um solista (homem ou mulher) que puxa o ponto e o coro dos dançarinos que o repete, na íntegra ou parcialmente, ou que canta um estribilho; d) os pontos, geralmente improvisados, que constituem enigmas a serem decifrados por outros solistas; e) as narrativas sobre os efeitos extraordinários produzidos por pontos não decifrados ou pelo poder que emana do jongo; f) as reverências aos ancestrais jongueiros e, algumas vezes, aos tambores, com eles identificados. (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional [IPHAN], 2007, p. 33)

O Dossiê se dedica também ao detalhamento desses ‘modos de atuação e significado’, especialmente dos ‘modos de dançar’ e dos ‘modos de cantar’ (IPHAN, 2007) do jongo. São apresentados em tópicos distintos, porém não antes de ser enfatizada a impossibilidade de reconhecimento da manifestação cultural apenas por meio do exame de um ou outro de seus modos separadamente: “[...] Essa separação é apenas um artifício de exposição, uma vez que nenhum aspecto existe isoladamente dos demais” (IPHAN, 2007, p. 33).

Tal aspecto também é apontado por Renato de Alcantara (2008), em seu trabalho intitulado *A tradição da narrativa no jongo*. O pesquisador sugere que a escrita, esse modo hegemônico de produção do conhecimento ocidental, não seria suficiente para descrever a multiplicidade de modos por meio dos quais expressões da ancestralidade africana são ressignificadas em nosso país:

Não se podem considerar as manifestações de origem africana, bem como suas ressignificações em território brasileiro, sem percebê-las em sua totalidade. O pensamento analítico ocidental, como já dissemos, é poucas vezes capaz de percebê-las integralmente, ao dividi-las em partes no momento da análise. Afirmamos aqui que o movimento descritivo que ora realizaremos sobre o Jongo, ao iluminá-lo o destrói. A escrita não é capaz de apresentar a multiplicidade de temas, referências, alusões, gestos e entonações que são invocados durante uma roda de Jongo (Alcantara, 2008, p. 49).

Rufino (2014) também desafia qualquer tentativa de fragmentar o olhar sobre o jongo, uma vez que tal olhar sobre a manifestação afro-brasileira se distanciaria do “[...] modo de racionalidade de seus praticantes” (Rufino, 2014, p. 67). Por tratar-se de um modo também historicamente situado, a quarta pergunta sugerida na atividade poderia mobilizar, para além da associação dos sons do jongo a ‘coisas alegres ou a coisas tristes’, a reflexão entre os/as educadores/as a quem o guia se dirige sobre os significados desse jongo na história da escravização dos negros africanos no Brasil, como é possível depreender da leitura dos seus versos:

Pisei na Pedra

Pisei na pedra

A pedra balanceou

Levanta meu povo

Cativeiro se acabou (pisei)

Diz ôôô

ôôô (Jongo da Serrinha, 2014).

Temos, nesse caso, o exemplo de recitativo que constitui o ponto do jongo, aqui já definido por meio do destaque a seu caráter de enigma e improvisado (IPHAN, 2007). A descrição desse elemento por Rufino (2014) nos permite vislumbrar ainda as suas características no rito vivenciado em meio à roda de jongueiros/as:

Quando se pede para se anunciar um ponto que irá ser entoado, os tambores silenciam e o coro respondido pelos presentes nas rodas repete aquele verso até que o ponto se sustente. Um ponto pode ficar sendo anunciado aos pés dos tambores por cerca de alguns segundos ou minutos. Naquele momento o jongueiro anuncia para os presentes na roda uma questão. Ali se anuncia um diálogo com outros praticantes que, por sua vez, repetirão a prática. Essa dinâmica caracteriza o ritual (Rufino, 2014, p. 36).

O acompanhamento dos pontos com os tambores tende a seguir um padrão rítmico-melódico em *ostinato*, que consiste na repetição persistente de um motivo ou frase musical numa mesma altura (Bordignon, 2018). Tal repetição obstinada contribui para significar a convocação imediata e insistente à liberdade do povo negro ainda escravizado no Brasil oitocentista. O contexto seria o momento que sucede à chamada abolição da escravidão, sobre o qual há, de fato, registros de comemorações nas senzalas, casas-grandes e sobrados (Fernandes, 2017, p. 51), por meio do ressoar de tambores durante três dias e três noites (Alcantara, 2008).

Elucida nossa leitura uma versão do jongo *Pisei na Pedra* que teria sido largamente difundida naquele momento: “Pisei na pedra / A pedra balanceou / O mundo estava torto / A rainha endireitou” (Alcantara, 2008, p. 81). Tal variação, assim como a do áudio aqui analisado, faria referência à suposta firmeza da princesa Isabel que, ao contrário da posição vacilante de seu pai, o Imperador Dom Pedro II, assina a Lei Áurea, em 13 de maio de 1888:

A forma verbal ‘pisei’ tem sentido de confiar ou apoiar-se em algo ou alguém. Associando o nome Pedro à pedra, já que são sinônimos, temos uma crítica ao Imperador e elogio à firmeza de sua filha. [...] O cativo dorme e quem o acorda é o tambor. É o maior símbolo da ancestralidade que lhe fala mostrando o novo tempo. E não fala só para o indivíduo. Sua voz é o chamamento a toda povaria que se levante e seja livre (Alcantara, 2008, p. 81-82).

Nesse caso, é significativo que, no jongo, um tambor maior, também conhecido como tambu, caxambu, papai ou guanazamba, exerça a função de solista do conjunto de instrumentos (IPHAN, 2007). O tambor é, portanto, reconhecido como corresponsável por acordar o povo negro para o que, apenas no plano legal, significaria o fim do cativo no Brasil.

Aqui se faz importante apontar a exclusão social que decorre do ato da princesa Isabel, uma decisão de romantismo político desacompanhada de qualquer política pública para a população negra recém-liberta. Florestan Fernandes (2017, p. 50, grifo do autor) aponta que o evento “[...] não passara de uma artimanha, pela qual os negros sofreram a última espoliação. Do próprio negro dependia uma ‘Segunda Abolição’, que o convertesse em um cidadão investido dos requisitos econômicos, sociais, culturais e morais para assumir os papéis históricos que ainda se reduziam a uma ficção legal”.

Tendo mobilizado o enquadramento crítico dos significados do jongo em análise, o olhar em perspectiva para a SD proposta no guia nos leva a identificar o quão desafiador pode ser para o/a educador/a ter de preparar atividades que delimitam as questões a serem exploradas com as crianças, sem ao menos ter uma referência sobre as vivências do contexto em que essas práticas se inserem.

Em meio a esse desafio, ousamos revisitar aquela atividade que explora particularidades da versão mais recente de um jongo do século XIX, reproduzida em plataforma digital de áudio. Dessa forma, apresentamos, a seguir, uma proposta de análise por meio de recursos analíticos ligados à perspectiva translíngua enativo-performativa (Aden & Eschenauer, 2020), para pensar formas outras de vivenciar o jongo em contexto de PLA com crianças.

### **Articulações entre o jongo e a analítica enativo-performativa translíngua**

Após termos revisitado a atividade do guia do/a educador/a Nossa Casinha, apresentamos neste tópico uma possibilidade de releitura da proposta educativa de um jongo, em contexto de educação linguística na infância, com foco na aprendizagem de PLA por crianças em situação de migração e refúgio.

Partimos dos entendimentos sobre práticas (pedagógicas) translíngues, em um viés enativo-performativo, conforme proposto por Aden e Eschenauer (2020). Primeiramente, destacam que, ao considerar linguagem e pensamento como um acoplamento estrutural entre cérebro, corpo e ambiente, a perspectiva da enação funda a concepção da mente incorporada, aquela que não é nada mais que o corpo em movimento. Daí a impossibilidade de fragmentar nas vivências nossos corpos, linguagens e histórias culturais, ou seja, nossa corporeidade (Varela apud Aden & Eschenauer, 2020).

Tais entendimentos nos interessam no campo da educação linguística quando vislumbramos a neuroplasticidade que se desenvolve entre estudantes de línguas adicionais engajados/as em tarefas relacionadas a experiências artísticas. Trata-se de vivências historicamente situadas que, por considerarem a dimensão sensorio-motora da linguagem, permitem emergir interações corporificadas, culturais e afetivas, todas potentes para ativar a atenção, a desinibição, a memória e a flexibilidade (Aden & Eschenauer, 2020).

O entendimento das autoras sobre a translinguagem se situa justamente na possibilidade de combinar, em uma complexa assemblagem, experiências emocionais e reflexivas em ambientes de criação de significados compartilhados, os quais possibilitam a emergência de um repertório comum, atravessado por linguagens.

Essa perspectiva relacional atravessa as epistemologias enativas e mostra-se intrinsecamente articulada a possibilidades de vivência da dimensão estética e performativa do teatro na educação linguística. Essa aproximação é pensada com base em conceitos-chave, tais como da performance definidos por Fichter-Lichte (2004, apud Aden & Eschenauer, 2020): emergência, realidade experiencial, corporalidade da linguagem e do pensamento e força transformadora da performance.

Vale mencionar que as autoras entendem o conceito de performatividade na educação linguística a partir de uma abordagem estética e transdisciplinar, com ênfase no drama, na representação teatral. Segundo essa concepção, “[...] a natureza ativa, (inter)subjéctiva, emocional e sensorial da experiência estética pode ajudar a diminuir a distância entre o desconhecido e o familiar”<sup>5</sup> (Aden & Eschenauer, 2020, p. 4-5, tradução nossa), bem como a gerar uma matriz relacional que permite a emergência da ação situada e do diálogo em práticas educativas.

Tais conceitos foram mobilizados como recursos de análise da perspectiva translíngue enativo-performativa, por meio das quais as pesquisadoras procuraram responder à seguinte pergunta: como tal abordagem pode ser implementada no ensino de línguas? Parece-nos pertinente, em primeiro lugar, reproduzir a resposta a essa questão, apresentada originalmente para o contexto de uma escola periférica de Paris, com vinte estudantes de faixa etária entre 11 e 14 anos, um grupo constituído por migrantes permanentemente desencorajados a falar as quase 16 línguas originárias de suas famílias. Diante desse cenário, as autoras descrevem suas estratégias:

Os estudantes não são aconselhados a copiar modelos de falantes nativos, mas são encorajados a viver e a brincar com vários idiomas, incluindo os idiomas de sua família e escola. Movimentos, gestos, imitações são acionados para facilitar o significado emergente compartilhado. Quando eles se acostumam com a translinguagem (usando todos os repertórios verbais, emocionais e cinestésicos disponíveis), um equilíbrio é alcançado entre o corpo e a mente, que são biologicamente inseparáveis, mas muitas vezes tratados como deslocados na escolarização formal. Os cenários didáticos que elaboramos não são escritos antecipadamente por professores fora da sala de aula. Definimos objetivos de aprendizagem (aspectos acadêmicos, metodológicos e socioemocionais da aprendizagem), mas nunca planejamos previamente as produções linguísticas e artísticas dos estudantes para deixar espaço para sua improvisação e criatividade<sup>6</sup> (Aden & Eschenauer, 2020, p. 5-6, tradução nossa).

Mediante esses encaminhamentos, indagamos: por que revisitar a atividade proposta de vivência do jongo com crianças em contexto de português língua adicional a partir do cruzamento (encruzilhada) translíngue enativo-performativa? Quando confrontamos as discussões propostas pelas autoras ao enquadramento realizado na atividade do jongo, que seria a priori dirigida a possíveis interlocutores do material Nossa Casinha, flagramos o quanto uma perspectiva translíngue poderia ampliar possibilidades de circulação deste material como um todo.

Em primeiro lugar, a exemplo do relato de Aden e Eschenauer (2020) que aqui transcrevemos, mobilizar diferentes repertórios, em função de objetivos de aprendizagem bem definidos para a orientação de espaços de criação, seria um diferencial para a proposta que se intitula como guia do/a educador/a.

Na atividade em análise, os objetivos enumeram as possibilidades de conhecer o jongo como um gênero do legado cultural africano e de explorar o léxico referente a instrumentos musicais e a partes do corpo, enquadramentos que podem reduzir o entendimento dessa expressão afro-brasileira a uma compartimentalização, como já aqui discutimos, inviável (Rufino, 2014, p. 67).

Assim, o risco de que o/a educador/a a quem se dirige o material se debruce exclusivamente à reprodução sonora do ponto deve ser considerado, sobretudo quando avalia na ilustração da atividade um link de

<sup>5</sup> “[...] the active, (inter)subjective, emotional and sensory nature of aesthetic experience can help reduce the gap between the unknown and the familiar”.

<sup>6</sup> “The students are not advised to copy native speaker models but instead are encouraged to live and play with several languages, including the languages of their family and school. Movements, gestures, imitations are called into play to facilitate shared emergent meaning. When they become used to translinguaging (using all available verbal, emotional and kinesthetic repertoires), a balance is achieved between the body and the mind, which are biologically inseparable but often treated as dislocated in formal schooling. The didactic scenarios we devise are not written in advance by teachers outside the classroom. We set learning objectives (academic, methodologic and social/emotional aspects of learning [SEAL]) but we never plan students’ linguistic and artistic productions beforehand so as to leave room for students’ improvisation and creativity”.

compartilhamento da música online na plataforma colaborativa de áudio *SoundCloud*. O tópico referente aos materiais utilizados pode também, em alguma medida, reforçar tal entendimento, sugerindo insumos para a confecção de instrumentos musicais de acompanhamento do modo sonoro do jongo.

Quando avançamos para a orientação das etapas da atividade, flagramos questões que, como aqui também já mencionamos, reiteram a ideia de que o jongo é apenas uma música e que podemos fazer crianças em contexto de PLA acessarem o entendimento dessa expressão afro-brasileira por meio da comparação e paralelismo a outros repertórios.

A revisita à atividade nos possibilitou trazer Rufino (2014) para essa discussão e apontarmos que justamente o cruzamento de repertórios é constituinte do jongo e se coaduna ao movimento realizado por Aden e Eschenauer (2020) também na encruzilhada de epistemologias como via para o devir de outras formas de mediar aquela vivência em educação linguística. Dessa forma, adaptamos o quadro teórico proposto pelas autoras que poderia fazer emergir, a exemplo do que vivenciaram com estudantes migrantes em Paris, espaços mais espontâneos e criativos nas comunidades de aprendizagem de PLA com crianças implicadas na atividade com jongo proposta no material *Nossa Casinha*.

Materializamos, então, a adaptação de um quadro de análise em que o cruzamento proposto por aquelas pesquisadoras francesas se forma no encontro da enação (Varela) e da performatividade (Fischer-Lichte), especialmente mediante o olhar sobre os conceitos-chave desta última perspectiva, a saber, emergência, experiência, corporalidade e transformação, ao lado da dimensão relacional correspondente (eu, os/as outros/as, ambiente). É nesse ponto da encruzilhada que pretendemos ampliar as possibilidades de vivência do jongo no contexto do guia para educadores/as aqui avaliado.

Avaliamos, em primeiro lugar, os cruzos (Rufino, 2019) que se relacionam ao conceito de emergência (Tabela 1).

**Tabela 1.** Adaptada e ampliada pelas autoras a partir de Aden e Eschenauer (2020).

Conceitos-chave da performatividade / dimensão relacional	Enação (Varela)	Performatividade (Fischer-Lichte)	Encruzilhada (Rufino) no jongo <i>Pisei na Pedra</i>
emergência / ambiente	Os saberes emergem do cruzamento entre percepção /ação.	Atuar é experimentar novas realidades no trânsito permanente entre ação e percepção. O significado compartilhado emerge da performance e está sujeito à contingência do contexto.	Ouvir, cantar, dançar e tocar no espaço da sala de aula, da área externa, na praça do bairro da escola/ universidade...

Nesse cruzamento, em vez de ouvir e direcionar a atenção da turma a um elemento da canção em separado, a perspectiva translíngua enativo-performativa poderia fazer emergir a assemblagem na apreciação do ponto do jongo previsto na atividade do guia *Nossa Casinha*. Desse modo, a sugestão ao/à educadora poderia envolver a possibilidade de mediar um momento para ouvir a reprodução sonora do jongo e, de uma só vez, improvisar/ criar passos, gestos, cantos, instrumentos em espaços a serem ocupados por corpos em movimento (ou por mentes incorporadas).

Essa seria uma via possível para permitir que crianças migrantes experimentem novas realidades e partilhem significados em português como língua adicional, por meio de performances não redutoras a modos não compartimentalizáveis daquela expressão afro-brasileira, tampouco a espaços institucionalizados, como a própria escola e a Universidade.

O segundo cruzamento se refere, por sua vez, ao conceito da experiência (Tabela 2).

**Tabela 2.** Adaptada e ampliada pelas autoras a partir de Aden e Eschenauer (2020).

Conceitos-chave da performatividade / dimensão relacional	Enação (Varela)	Performatividade (Fischer-Lichte)	Encruzilhada (Rufino) no jongo <i>Pisei na Pedra</i>
experiência / os/as outros/as	Experimentamos nossas vidas em um acoplamento linguístico mútuo, porque nos constituímos na linguagem em um devir contínuo que produzimos com os outros (Maturana & Varela, 1987 apud Aden & Eschenauer, 2020).	Performances não buscam ser compreendidas, mas vivenciadas (Fischer-Lichte, 2004 apud Aden & Eschenauer 2020).	Experimentar com as outras crianças ser a solista do jongo, ser o coro, ser os tambores

Vemos nesse eixo a possibilidade de ressignificar com os/as outros/as línguas/ linguagens no jongo, o que poderia suscitar, em vez da mera identificação do toque dos tambores, das vozes da solista e do coro do jongo, a experiência de assumir coletivamente esses papéis, convidando as crianças a fazê-lo alternadamente da forma como os percebem (inclusive nas línguas faladas por elas). Não se trata, portanto, apenas de compreender a estrutura da reprodução do ponto jongo, mas de vivenciá-la.

No que tange à corporalidade, temos a encruzilhada que segue na Tabela 3.

**Tabela 3.** Adaptada e ampliada pelas autoras a partir de Aden e Eschenauer (2020).

Conceitos-chave da performatividade / dimensão relacional	Enação (Varela)	Performatividade (Fischer-Lichte)	Encruzilhada (Rufino) no jongo <i>Pisei na Pedra</i>
corporalidade / eu	O conhecimento não é algo que adquirimos, mas incorporamos por meio de nossas sensações, emoções e movimentos que servem de base para o abstrato	Agimos por meio do nosso corpo fenomenal que transmite nossa consciência de estar vivo e nosso corpo semiótico ou físico. Ambos formam nosso pensamento, nossa mente encarnada. (Fischer-Lichte, 2004 apud Aden & Eschenauer 2020).	Sorrir ou chorar gritando, cantando, tocando, dançando no ritmo das emoções que emanam da vivência neste jongo

Da emergência e da experiência de perceber, agir e ser entre sons, gestos e cantos do jongo, resulta a incorporação de vivências sensório-motoras que permitem a cada criança acessar, por seus corpos (ou por suas mentes encarnadas, incorporadas) a alegria que se materializou no jongo *Pisei na Pedra*, a partir de seu contexto de produção: os dias de anúncio da Abolição da Escravização no Brasil. Assim, em vez de indagar sobre a referência a ‘coisas alegres ou tristes’ no jongo, seria possível convidar cada criança a manifestar em seus corpos as emoções decorrentes da percepção/canto/toque/dança do jongo em questão.

Também aqui valeria mencionar que, no cruzamento dessa abordagem translíngua enativo-performativa com os entendimentos do jongo, seria importante também explicitar ao/à educador/a a dificuldade de compreensão das manifestações afro-diaspóricas pela racionalidade ocidental. Sob o que Rufino (2014) chama de *lentes indolentes*, não é possível ver além do deslocamento de corpo e ‘cabeça’ que foi relegado como estratégia de invisibilização das práticas de matriz africana:

A ‘cabeça’ é edificada como símbolo maior desse modelo de racionalidade dominante, e o corpo como um lugar do não pensamento, das manifestações primitivas, orientadas pelos impulsos, pelos sentidos, que não são guiados pela razão. [...] Assim sendo, as práticas de matrizes africanas, que têm no corpo e em seus movimentos aspectos fundamentais, que dizem respeito a suas formas de pensamento, são reduzidas a manifestações irracionais. Esse corpo é visto somente como um componente biológico. Todavia, contrariando essa perspectiva, na prática do jongo, ele é território de cultura, é referencial identitário e complexo de saber (Rufino, 2014, p. 161-162, grifo do autor).

Finalmente, no eixo da transformação, vislumbramos outra encruzilhada: a síntese da matriz relacional eu/ o/a outro/a/ ambiente nessa perspectiva translíngua enativo-performativa (Tabela 4).

**Tabela 4.** Adaptada e ampliada pelas autoras a partir de Aden e Eschenauer (2020).

Conceitos-chave da performatividade / dimensão relacional	Enação (Varela)	Performatividade (Fischer-Lichte)	Encruzilhada (Rufino) no jongo <i>Pisei na Pedra</i>
transformação / eu, o/a outro/a, ambiente	A aprendizagem é um processo transformador, uma transformação contínua no devir do mundo linguístico que construímos com outros seres humanos (Maturana & Varela, 1987 apud Aden & Eschenauer, 2020).	A força transformadora da performance acontece por meio de três etapas: 1) mudança de perspectivas que estranham o familiar; 2) aceitar um estado de transição ou a abertura que deixa espaço para o desconhecido; 3) incorporar o novo no familiar e construir uma nova realidade.	Reconhecer as criações resultantes da experiência estética como vivências possíveis para a reverência ao jongo como expressão afro-diaspórica potente para a partilha solidária de saberes e de afetos da mente incorporada na luta antirracista.

A vivência do jongo por meio da relação tridimensional que atravessa esse quadro como um todo é propulsora de mudanças significativas para o contexto da educação linguística em PLA com crianças. A emergência de

significados diferentes para os repertórios já conhecidos em suas culturas (dança e canto, por exemplo) mobiliza a saída de um espaço de descobertas individuais para o compartilhamento de experiências com os/as outros/as.

A constatação de que o lugar comum das emoções compartilhadas nessa experiência estética é o corpo (ou a mente incorporada, encarnada) abre caminhos para o cruzamento de saberes que reverenciam a ancestralidade africana, no caso da expressão cultural em destaque, criando, ao mesmo tempo, outros enquadramentos críticos para a reflexão sobre a realidade da população negra no período pós-abolição, como já aventamos alhures.

Nesse ponto, permitimo-nos destacar a emoção e o afeto como força motriz dessa matriz relacional no jongo, potências não visíveis sob as aqui já mencionadas lentes indolentes da racionalidade ocidental:

O jongo, como uma prática assentada em valores tradicionais da cosmovisão das práticas culturais afro-brasileiras, como a ancestralidade, a oralidade, a circularidade, o comunitarismo, a integração, a preservação dos referenciais identitários e a solidariedade, passa a ser reduzido ao que as lentes da 'razão indolente' são capazes de enxergar (Rufino, 2014, p. 161, grifo do autor).

É por meio da partilha solidária dessa experiência ética e estética do jongo que pode ocorrer a circulação dos saberes da diáspora africana na criação de outras sensibilidades de mundo potentes para contestar, em diálogo com os recursos analíticos aqui mobilizados, o apagamento de epistemologias incorporados/as e de práticas antirracistas mediadas na educação linguística em contexto de PLA.

### Considerações finais

Neste artigo, revisitamos uma atividade que integra um guia didático intitulado Nossa Casinha (no prelo), material destinado a educadores/as que trabalham com crianças em situação de refúgio. Mais especificamente, com base na abordagem translíngue, em um viés enativo-performativo, analisamos uma proposta de trabalho educativo com o jongo *Pisei na Pedra* (2014), descrito como uma forma de expressão afro-brasileira que singularmente prevê a integração do som de tambores, a dança coletiva e elementos da espiritualidade.

Os referenciais teórico-analíticos adotados contribuíram para que a prática do jongo possa ser explorada didaticamente a partir da potência de sua composição complexa. Além disso, a visão adotada, que confronta abordagens compartimentadas e assimilacionistas diante das práticas culturais e de linguagens, expande as possibilidades de trabalho educativo no campo do português como língua adicional, ao proporcionar um olhar que acata a complexidade, a relacionalidade e a vulnerabilidade como elementos constitutivos de nossas vivências.

### Referências

- Aden, J., & Eschenauer, S. (2020). Translanguaging: an enactive-performative approach to language education. In E. Moore, J. Bradley, & J. Simpson (Ed.), *Translanguaging as transformation: the collaborative construction of new linguistic realities* (p. 102-117). Bristol, UK: Blue Ridge Summit.
- Alcantara, R. (2008). *A tradição da narrativa no jongo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Bizon, A. C. C. (2020). Acolhimento e solidariedade em contexto de pandemia: a experiência do banco de tradutores e intérpretes da Unicamp. In R. Baeninger, L. R. Voldovato, & S. Nandy (Coords.), *Migrações internacionais e a pandemia de Covid-19* (p. 584-608). Campinas, SP: Nepo/Unicamp.
- Bizon, A. C. C., & Camargo, H. R. E. (2018). Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In R. Baeninger, L. M. Bógus, J. B. Moreira, L. R. Voldovato, D. Fernandes, M. R. Souza, ... L. F. A. Magalhães (Orgs). *Migrações Sul-Sul*. Campinas, SP: Nepo/Unicamp.
- Bordignon, M. (2018). Música Antiga #07 - Baixo Ostinato. *UFRGS. Rádio 1080 AM da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Recuperado de <https://www.ufrgs.br/musicaantiga/tag/baixo-ostinato/>
- Canagarajah, S. (2022). A decolonial Crip Linguistics. *Applied Linguistics*, DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amac042>
- Diniz, L. R. A., & Neves, A. O. (2018). Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. *Revista X*, 13(1), 87-110. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v13i1.61225>
- Fernandes, F. (2017). *Significado do protesto negro*. São Paulo, SP: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo.
- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional [IPHAN]. (2007). *Jongo no Sudeste* (Dossiê IPHAN 5). Brasília, DF: Iphan. Recuperado de [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImDos\\_jongo\\_m.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImDos_jongo_m.pdf)

- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional [IPHAN]. (2015). *Jongo, Patrimônio Imaterial Brasileiro*. Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular. Recuperado de [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Jongo\\_patrimonio\\_imaterial\\_brasileiro.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Jongo_patrimonio_imaterial_brasileiro.pdf)
- Jongo da Serrinha. (2014). *Pisei na pedra*. Recuperado de <https://soundcloud.com/jongo-da-serrinha/pisei-na-pedra>
- Kalantzis, M., Cope, B., & Pinheiro, P. (2020). *Letramentos*. Campinas, SP: Unicamp.
- Maturana, U. & Varela, F. (1987) *The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding*. Boston, MA: Shambhala.
- Meira, B., Presto, R., Soter, S., Machado, T., & Elia, R. (2018). *Mosaico Arte: Corpo - 6º ano* (Manual do Professor) (Material Digital). São Paulo, SP: Scipione. Recuperado de <https://www.edocente.com.br/pnld/2020/obra/mosaico-arte-corpo-6-ano-scipione/>
- Nossa Casinha (no prelo). Projeto de Extensão. Universidade Federal do ABC. Santo André.
- Pennycook, A. (2017). Translanguaging and semiotic assemblages. *International Journal of Multilingualism*, 14(3), 269-282. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2017.1315810>
- Rufino, L. (2014). *Histórias e saberes de jongueiros*. Rio de Janeiro, RJ: Multifoco.
- Rufino, L. (2019). Pedagogia das encruzilhadas: Exu como educação. *Revista Exitus*, 9(4), 262-289. DOI: <http://dx.doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1012>