



Calidoscópio

ISSN: 2177-6202

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Carneiro, Alan Silvio Ribeiro

O Leitorado Brasileiro da Universidade da Cidade do Cabo, África do Sul: uma experiência com o ensino de Português como Língua Adicional em um contexto pós-colonial

Calidoscópio, vol. 17, núm. 1, 2019, Janeiro-Abril, pp. 121-144
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2019.171.07>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561713007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

O Leitorado Brasileiro da Universidade da Cidade do Cabo, África do Sul: uma experiência com o ensino de Português como Língua Adicional em um contexto pós-colonial

The Brazilian Lectorate at the University of Cape Town, South Africa: an experience of teaching Portuguese as an Additional Language in a post- colonial context

Alan Silvio Ribeiro Carneiro¹
Universidade Federal de São Paulo
asilvio2002@yahoo.com.br

Resumo: O ano de 2015 marcou o início de profundos debates sobre a educação superior na África do Sul. O legado histórico de exclusão social do *apartheid* ainda marca grande parte de suas instituições públicas, incluindo as universidades. É nesse complexo contexto educacional e no âmbito de um conjunto de políticas de aproximação do Brasil com a África, coordenadas pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) brasileiro, que foi implementado o Leitorado Brasileiro, na Universidade da Cidade do Cabo, em inglês, *University of Cape Town* (UCT). O objetivo deste artigo é delinear de forma mais detalhada as implicações desses múltiplos contextos macropolíticos na formulação das diretrizes do projeto pedagógico e nas práticas de ensino de português como língua adicional (PLA) nessa universidade, a partir da minha experiência como leitor na instituição. Para tal, primeiramente traço brevemente a trajetória da Seção de Língua Portuguesa na UCT e o impacto dos referidos contextos no desenho das diretrizes do projeto pedagógico da seção. Em seguida, tendo isso em vista, debato um conjunto de formulações teóricas no campo do ensino de línguas adicionais no ensino superior que guiaram o planejamento das práticas de ensino na universidade, com destaque para o conceito de competência simbólica. Ao final, apresento o programa de um

¹ Doutor em Linguística Aplicada; Professor Adjunto na Universidade Federal de São Paulo.

dos cursos de português da UCT e o desenvolvimento de um conjunto de atividades didáticas desse curso, ambos realizados no âmbito do leitorado e que, partindo do horizonte teórico desenhado, indicam potenciais modos para a construção de um fazer específico para o ensino de PLA na África do Sul que procura responder às necessidades locais.

Palavras-chave: competência simbólica; ensino superior; estudos pós-coloniais; língua adicional;

Abstract: In 2015, there were intense national debates about the role of higher education in South Africa. The historical legacy of social exclusion of apartheid is still present in its public institutions, including the universities. It is in this complex educational context and as part of a set of policies of approximation between Brazil with Africa, coordinated by the Brazilian Ministry of Foreign Affairs, that the Brazilian Lectorate was implemented at the University of Cape Town. The main goal of this article is to outline the implications of these multiple macro political contexts in the development of the guidelines for the pedagogical project and the teaching practices of Portuguese as an additional language in this university, taking as a departure point my experience as a lector. For this task, firstly I delineate briefly the trajectory of the Portuguese Language Section and the impact of the multiple aforementioned contexts in the drawing of the guidelines of the pedagogical project of the section. Secondly, following the theoretical directions pointed out, I discuss the conceptualizations that contributed for the planning of the teaching and learning practices in the area of Portuguese at UCT, with a special emphasis in the concept of symbolic competence. At the end, drawing from this conceptual framework, I present the outline of one Portuguese course and the development of a set of didactic tasks, both designed as part of the activities planned for the lectorate, which index potential ways of teaching Portuguese as an additional language in South Africa aiming to answer to the local needs.

Keywords: additional language; higher education; symbolic competence; post-colonial studies.

Introdução

O ano de 2015 marcou o início de profundos debates sobre a educação superior na África do Sul. O legado histórico de exclusão social do *apartheid* ainda marca muitas de suas instituições, incluindo as suas universidades. Embora tenham ocorrido mudanças drásticas no sistema de ensino

superior sul-africano desde 1994, com uma inclusão significativa da população africana negra², os modelos de organização institucional, a configuração do quadro docente e as práticas de ensino não sofreram alterações na mesma medida. Foi essa constatação que instigou os estudantes da Universidade da Cidade do Cabo a iniciarem uma mobilização nesse ano pela retirada da estátua, na entrada principal do campus, de Cecil Rhodes, um dos principais representantes do imperialismo e do colonialismo britânico na África do Sul. Essa mobilização que ficou conhecida como o movimento *#RhodesMustFall* que daria início a uma série de discussões sobre a necessidade de descolonização dos símbolos, dos espaços, do currículo e das práticas de ensino na educação superior sul-africana, apontando também para a necessidade de se questionar o papel das universidades nesse contexto (The Daily Vox, 2015).

Essa mobilização se desdobraria ainda no segundo semestre, de 2015, em um movimento nacional pelo fim das mensalidades nas universidades públicas e pelo fim da terceirização dos funcionários de segurança e limpeza dessas instituições, em um movimento que ficou conhecido como *#Feesmustfall* e *#EndOutsourcing* (Laterza, 2015). Embora, em vários aspectos, esses movimentos tenham sido vitoriosos – pois não houve nesse ano um aumento das mensalidades e várias universidades iniciaram um processo de contratação direta dos funcionários terceirizados – tendo em vista o conjunto das desigualdades presentes na sociedade sul-africana, em 2016, novos protestos irromperam com bandeiras de luta em torno da descolonização da educação e pela educação superior gratuita (Kamanzi, 2016). Ao longo dos debates sobre educação que ocorreram durante esse período, os estudantes passaram também a trazer interrogações sobre o racismo, o machismo, o capacitismo, a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero, bem como a desigualdade de condições de acesso e permanência nessas instituições, resultado das diferenças de classe na África do Sul.

No final de 2017, após novos protestos com enfoque na educação gratuita, o governo fez uma proposta para conceder essa modalidade de oferta para os estudantes de baixa renda, bem como propôs ampliar o financiamento das instituições públicas de ensino (Areff e Spies, 2017), mas o futuro da implementação dessas propostas ainda depende de múltiplas negociações políticas e institucionais que devem ocorrer nos próximos anos.

É nesse complexo contexto educacional que, no âmbito de um conjunto de políticas de aproximação do Brasil com a África, foi implementado o leitorado brasileiro, na Universidade da Cidade do Cabo, ou, em inglês, *University of Cape Town (UCT)*, no qual o autor do presente artigo atuou como leitor. Os leitorados são parte da política de diplomacia cultural brasileira e têm como

² Embora, de acordo com os dados de 2013, 80% da população estudantil das universidades sul-africanas fosse negra, a taxa de matrícula nas universidades dos jovens negros na população de 20-24 anos era de apenas 16%, enquanto essa taxa chegava a 54% quando considerada a população branca (África do Sul, 2016).

objetivo a promoção da língua portuguesa e da cultura brasileira no exterior³, de acordo com as diretrizes da política externa do país.

A prioridade dada à África pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) do Brasil está registrada na fala do então chanceler brasileiro no início de 2015, Mauro Vieira, que, em uma reunião com os Embaixadores do Grupo Africano residentes em Brasília, destacou as razões históricas que fundamentam essa prioridade:

A importância da África é um elemento definidor e incontornável para o Brasil. Nossos países é inconcebível sem a herança africana, motivo de orgulho e fundamento para a construção de um futuro que queremos mais justo. / O reconhecimento imediato nos anos 70 da independência dos países africanos de língua portuguesa – Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe –, a luta contra o *apartheid*, o estabelecimento, até 2002, de rede de dezoito representações diplomáticas na África são alguns dos fatos que dão testemunho do engajamento histórico do Brasil com o continente de que somos tão tributários (Brasil, 2015).

Em seu discurso, o embaixador ainda viria a destacar o aprofundamento recente das relações com o continente africano desde 2003 com a multiplicação dos projetos de cooperação técnica que atingiu 45 países, a expansão do comércio que foi multiplicado em quatro vezes e a ampliação da rede de representações diplomáticas que chegou a 37 embaixadas residentes.

Como desdobramento dessas políticas, houve também uma expansão das iniciativas na área de diplomacia cultural, principalmente no campo do ensino de língua portuguesa e da educação. A adesão da África do Sul, em 2011, ao grupo que passou a se chamar então BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) (Ribeiro e Moraes, 2015) contribuiu para que recentemente fossem estabelecidos dois leitorados no país (na Cidade do Cabo e em Pretória) e para que acordos de cooperação no campo educacional fossem também assinados, alguns deles através do suporte das representações diplomáticas brasileiras.

O Consulado-Geral do Brasil na Cidade do Cabo, por exemplo, participou ativamente na mediação de algumas dessas iniciativas como a assinatura dos protocolos de cooperação entre a Universidade da Cidade do Cabo e a Universidade de São Paulo e a FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) (Daily News, 2014). Para além disso, essa representação diplomática buscou, nos últimos anos, valorizar as afinidades culturais do nosso país com o continente africano, ao mesmo tempo em que procurou promover a imagem do Brasil como uma nação etnicamente diversa, seguindo a orientação geral da diplomacia cultural brasileira (Brasil, 2016). Pode-se destacar, entre essas iniciativas, a organização de uma visita de representantes da Fundação Cultural Palmares, do Ministério da Cultura, à Cidade do Cabo, em 2014, com o intuito de

³ Para maiores informações sobre o programa, consultar o site da Rede Brasil Cultural (<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-leitorados>).

promover a articulação de projetos de cooperação. Entre as atividades realizadas, foi organizado, por exemplo, um debate no *Iziko Slave Lodge Museum*, um museu dedicado à história da escravidão na África do Sul, intitulado *Slavery and Race: Brazil and South Africa* (Escravidão e Raça: Brasil e África do Sul) (Iziko, 2014).

As atividades desenvolvidas no âmbito do leitorado brasileiro na Universidade da Cidade do Cabo seguindo a mesma direção da política cultural do consulado dessa jurisdição, entre 2015 e 2017, buscaram também valorizar a cultura afro-brasileira na promoção de suas atividades culturais, reconhecendo a sua importância na formação da sociedade brasileira. Em 2015, foi realizado na UCT o evento “Encruzilhadas Atlânticas: uma conversa com as culturas negras do Brasil e da África” (Rede Brasil Cultural, 2015), com o objetivo de debater as raízes da capoeira no continente africano. Na mesma linha, seguindo também a visão de cooperação no âmbito da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) – delineadas pelos Planos de Ação de Brasília e de Lisboa – nos anos de 2015 e 2016, na comemoração do Dia da Língua Portuguesa e da Cultura nos países da CPLP, foram exibidos filmes que abordam as relações entre os países de língua portuguesa, porém, incluindo, de forma destacada, a ótica dos afrodescendentes no Brasil e em Portugal e dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa). Esses eventos foram organizados de forma conjunta entre os Consulados do Brasil, de Portugal, de Angola e de Moçambique na Cidade do Cabo.

No que se refere ao ensino de Português como Língua Adicional (PLA), na UCT, a minha atuação no leitorado buscou contribuir para que as práticas de ensino no âmbito da Seção de Língua Portuguesa dialogassem com esses projetos políticos de ampla envergadura, por um lado, os debates sobre a necessidade de descolonização do ensino na África do Sul e, por outro, as relações históricas entre o Brasil e a África ainda pouco conhecidas no contexto sul-africano. O objetivo deste artigo é delinear de forma mais detalhada as implicações desses múltiplos contextos macropolíticos na formulação das diretrizes para o projeto pedagógico e as práticas de ensino de português como língua adicional (PLA) nessa universidade.

Para tal, primeiramente traço brevemente a trajetória da Seção de Língua Portuguesa na UCT e o impacto dos referidos contextos no desenho das diretrizes que orientam o projeto pedagógico da seção. Em seguida, tendo em vista essas diretrizes, debato um conjunto de formulações teóricas no campo do ensino de línguas adicionais no ensino superior que guiaram o planejamento das práticas de ensino na universidade, com destaque para o conceito de competência simbólica. Ao final, apresento o programa de um dos cursos de português da UCT e o desenvolvimento de um conjunto de atividades didáticas desse curso, ambos realizados no âmbito do leitorado e que, partindo do horizonte teórico desenhado, indicam potenciais modos para a construção de um fazer específico para o ensino de PLA na África do Sul que procura responder às necessidades locais.

A trajetória do ensino de língua portuguesa na Universidade da Cidade do Cabo

A oferta de ensino de português como língua adicional na UCT foi iniciada em 1986, ainda durante o período do *apartheid*, com o apoio do hoje denominado Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, de Portugal. Após o encerramento dessa oferta, em 1991, o seu reinício ocorreu apenas após a assinatura de um acordo tripartite entre a universidade sul-africana, o Camões e a Universidade Eduardo Mondlane, de Moçambique, em 2005, quando a UCT passou a contar então com um leitor moçambicano. Em 2006, a universidade passou a ofertar cursos semestrais de nível básico denominados Português IA e Português IB e, em 2007, os cursos de nível intermediário, Português IIA e Português IIB. A média de alunos da Seção desde então tem sido de 30 a 40 alunos.

A partir de 2015, tendo em vista a assinatura no ano anterior do acordo de cooperação com o governo brasileiro para a instituição de um leitorado, a UCT passou a ofertar as disciplinas de Português IIIA e IIIB, que têm um enfoque maior no ensino de literatura e cultura. Essas disciplinas passaram a ser obrigatórias para os estudantes interessados em obter um *Major* em língua portuguesa como parte da formação do curso de *Bachelor in Arts (BA)*, uma formação geral de graduação em humanidades. Como parte do acordo de cooperação com o governo do Brasil, foi desenvolvido ainda nesse ano um projeto para a oferta da formação pós-graduada de *Honours* nessa língua, mas que não tem, por enquanto, data de previsão para início.

O início da oferta do *Major* e a formulação do projeto de *Honours* articuladas à chegada de um novo professor moçambicano pelo referido acordo tripartite e do leitor brasileiro, em 2015, inauguraram uma nova fase na Seção de Língua Portuguesa com a redefinição da dinâmica de ensino e aprendizagem e de avaliação, bem como dos objetivos de uma formação graduada nessa área. O delineamento desse novo perfil de formação partiu de uma reflexão em torno do plano estratégico da UCT que previa a construção de uma instituição Afropolitana⁴, ou seja, uma universidade focada no estudo das questões africanas, com o fortalecimento das suas redes de pesquisa no continente.

No caso da Seção de Língua Portuguesa, isso implicou começar a construir um percurso formativo que pudesse reconhecer a especificidade do ensino de PLA no país, tendo em vista, primeiramente, a presença dos imigrantes de língua portuguesa para os quais o português é uma

⁴ De acordo com o documento: “The Afropolitan strategy will encourage the study of African social, political and economic systems, the impact of climate change and biodiversity on different regions, infectious diseases and health systems, earth stewardship and geology across the continent and its oceans, African literature, philosophy and belief systems, evolving languages and culture, urbanisation and migration, and how to do business and invest in African economies, and more. UCT will participate in the study of indigenous knowledge systems, and will be receptive to learning even as we subject it to the rigorous critical analysis that we apply to all knowledge. These elements will impact on the course offerings and research programmes of many disciplines across the institution.” (University of Cape Town, 2009)

língua de herança, já que há uma população significativa de imigrantes portugueses e moçambicanos na África do Sul. Em segundo lugar, dar visibilidade e valorizar a relevância das relações diplomáticas da África do Sul com os demais países da *Southern African Development Community* (SADC), organização que inclui Angola e Moçambique. Porém, dada a implementação do leitorado brasileiro, implicou também refletir sobre a necessidade de reconhecimento das conexões passadas e presentes entre o Brasil e o Sul da África, o que inclui a história da diáspora africana no país sul-americano.

Nessa direção, o projeto de formação do curso de *Major* em Língua Portuguesa da UCT começou a ser construído com um horizonte que pudesse contemplar aspectos das histórias globais e locais que caracterizam as múltiplas facetas da presença da língua portuguesa na África do Sul e no mundo contemporâneo, o que direcionou a especialização do *Major* para uma formação, em sentido *lato*, em Estudos Afro-Luso-Brasileiros. O sentido decolonial dessa perspectiva está no descentramento que ela sugere de Portugal ou do Brasil, ou de qualquer projeto nacional no entendimento do que é a língua portuguesa. Nessa direção, essa língua passou a ser entendida como uma língua global (Moita-Lopes, 2015) que representa uma multiplicidade de culturas, por isso também a ênfase especial a ser dada no curso, para as relações interculturais entre os países e as comunidades espalhadas ao redor do globo que têm o português como um de seus veículos de expressão cultural.

O desenho dessa proposta de formação partiu de uma compreensão das línguas europeias para além dos seus processos de construção como línguas nacionais na modernidade reconhecendo a sua presença em múltiplos territórios e a multivocalidade que lhes é constitutiva (Makoni e Pennycook, 2007). Seguindo a tradição bakhtiniana de reflexão sobre a heteroglossia, a interpretação sobre língua(gem) que passou a orientar os trabalhos da seção é a que compreende qualquer forma de expressão linguística a partir das dinâmicas plurilíngues que as constitui como um lugar de confrontos entre diferentes vozes sociais ao longo de diversas escalas de espaço e tempo (Bakhtin, 1981).

O desdobramento dessa visão sobre língua(gem) para o ensino PLA no contexto da UCT implicou, em primeiro lugar, na necessidade de uma reflexão nas práticas de ensino e aprendizagem, tendo em vista as ideologias linguísticas que estruturam essas práticas, sobre as narrativas hegemônicas do passado e do presente a respeito do imperialismo e do colonialismo português (Ribeiro, 2004), mas também sobre os projetos nacionais que informaram a construção da nação brasileira e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs), dando destaque principalmente para as vozes que foram subalternizadas na construção desses imaginários (Bastos *et al.*, 2002).

Nessa mesma direção, a necessidade de entender o confronto de vozes nessas histórias se traduziu em uma reflexão sobre o papel dos fluxos de mobilidade do passado e do presente na construção dos discursos sobre língua, identidade e cultura nas diferentes comunidades nas quais a

língua portuguesa está presente (Moita-Lopes, 2015) e, por isso, na necessidade de tematizar as práticas transglóssicas e transculturais (Assis-Peterson e Cox, 2007) dessas comunidades, reconhecendo a sua constituição multilíngue e multicultural (Naro *et al.*, 2007).

Nessa direção, a implementação do projeto de ensino de PLA na UCT passou a ser transformada com a inserção de um conjunto de materiais na sala de aula (obras literárias, cinematográficas, musicais, bem como outras obras artísticas e culturais), a partir dos quais, para além do desenvolvimento das diversas competências linguísticas, os estudantes pudessem adquirir conhecimentos básicos de história, cultura, bem como dos sistemas econômicos, políticos e educacionais em funcionamento nos países e nos diversos contextos em que há comunidades de falantes de língua portuguesa.

Esse olhar integrado para o ensino de línguas que tem como foco o aprendizado de uma competência intercultural – ou, considerando as discussões mais recentes no campo de ensino de línguas adicionais, que quer fazer da sala de aula de línguas um espaço para o desenvolvimento de uma competência translíngue e transcultural – tem como objetivo contribuir para que o estudante adquira uma habilidade de operar entre línguas, compreendendo as diferenças de mentalidade e de visões de mundo, presentes em diferentes culturas (Modern Language Association, 2007). Foi esse horizonte que fundamentou a construção das diretrizes pedagógicas, presentes no planejamento estratégico da Seção de Língua Portuguesa para os próximos dez anos.

A questão (inter)cultural no ensino de línguas adicionais na educação superior

A visão de que o ensino de línguas estrangeiras na educação superior deve levar ao desenvolvimento de uma competência translíngue e transcultural está delineada em um Relatório *Ad Hoc*, de 2007, da renomada *Modern Language Association* (Associação de Línguas Modernas), dos Estados Unidos, elaborado por um comitê coordenado por Mary Louise Pratt:

O *Major* na área de línguas deveria ser estruturado para produzir um resultado específico: falantes instruídos que têm uma competência translíngue e transcultural profunda. O treinamento avançado de idiomas muitas vezes busca replicar a competência de um falante nativo instruído, uma meta que os alunos pós-adolescentes raramente alcançam. A ideia de uma competência translíngue e transcultural, por sua vez, busca valorizar a habilidade do falante de operar entre línguas. (...) Ao longo do processo de aquisição de habilidades linguísticas funcionais, os estudantes são ensinados a interpretar e traduzir, a ter uma consciência crítica do funcionamento da linguagem, uma consciência política e histórica, bem como sensibilidade social e percepção estética. (Modern Language Association, 2007, tradução livre)⁵.

⁵ The language major should be structured to produce a specific outcome: educated speakers who have deep translilingual and transcultural competence. Advanced language training often seeks to replicate the competence of an

Essa visão sobre o papel das línguas adicionais no ensino superior destaca que essas práticas não têm como aspecto central apenas o ensino de uma língua ou de uma cultura estrangeira, com um enfoque na negociação de significados e no desenvolvimento da competência comunicativa, mas também implica o desenvolvimento de uma competência intercultural para contrastar e interagir através de diferentes línguas e culturas que está no âmbito do espaço das complexas negociações de valores e de identidades (Maher, 2010).

Kramsch (2011), em uma revisão de suas próprias reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras e de cultura, apontou para a insuficiência de algumas das conceptualizações que desenvolveu anteriormente (Kramsch, 1993) sobre cultura e interculturalidade, por serem marcadas por um ideário modernista de nação e de língua. A autora entende que na atualidade, com a intensificação dos fluxos de mobilidade na globalização, o conceito de cultura adquiriu feições mais complexas e é associado com ideologias, atitudes e crenças que são constantemente criadas e recriadas através de recursos diversos, marcando a nossa subjetividade e os modos pelos quais construímos afetos, memórias, entextualizamos e transcontextualizamos experiências através dos nossos discursos (Kramsch, 2011, p. 355).

Para a autora (Kramsch, 2011, p. 365), o que está em jogo na comunicação intercultural é a habilidade de o sujeito refletir criticamente ou analiticamente sobre os sistemas simbólicos⁶ que são utilizados para produzir significado, o que implica o desenvolvimento de uma capacidade de compreensão dos modos de produção de significados que está para além de uma competência intercultural translíngue e transcultural e envolve a construção de uma capacidade de intervenção dos estudantes nos espaços em que estão interagindo. A autora define essa competência como simbólica:

a competência simbólica poderia ser definida como a habilidade do sujeito em direcionar os jogos multilíngues nos quais investe, dessa forma envolve, por exemplo, a habilidade de manipular categorias e normas sociais de veracidade, legitimidade, seriedade e originalidade e a habilidade de reenquadrar o pensamento e a ação.⁷ (Kramsch e Whiteside, 2008, p. 644, tradução livre).

A ideia de competência simbólica sugere que, mais do que ensinar aos estudantes o uso

educated native speaker, a goal that postadolescent learners rarely reach. The idea of translingual and transcultural competence, in contrast, places value on the ability to operate between languages. (...) In the course of acquiring functional language abilities, students are taught critical language awareness, interpretation and translation, historical and political consciousness, social sensibility, and aesthetic perception. (Modern Language Association, 2007).

⁶ Resumidamente, para a autora, o discurso como um sistema simbólico é composto pelas representações simbólicas (relacionadas às estruturas lexicais e gramaticais), pelas ações simbólicas (relacionadas às performances) e pelo poder simbólico (relacionadas aos processos de indexicalização) (Kramsch, 2011).

⁷ *symbolic competence could be defined as the ability to shape the multilingual game in which one invests, i.e., the ability to manipulate the conventional categories and societal norms of truthfulness, legitimacy, seriousness, and originality, and the ability to reframe human thought and action.* (Kramsch e Whiteside, 2008, p. 644)

apropriado da linguagem em diferentes contextos de interação, o ensino de línguas adicionais deve contribuir para que os estudantes possam ser capazes de se posicionar como sujeitos multilíngues. Sujeitos que na interação social compreendem os diversos sistemas normativos que regulam determinados contextos, sendo capazes também de reenquadrá-los, criando realidades alternativas e remodelando os jogos de linguagem dos campos sociais nos quais intervêm.

Essa perspectiva pode ser correlacionada aos diversos olhares no campo do ensino de línguas adicionais e da educação que têm como foco a construção de uma pedagogia crítica, cujo horizonte é a “reflexão, o dissenso, a diferença, o diálogo, o empoderamento, a ação e a esperança” (Guilherme, 2002, p. 17). Como afirma Dei (2015), a educação crítica deve ser uma forma de interrogar, com o objetivo de ir além dos projetos intelectuais de mudança educacional, construindo práticas que têm como horizonte a subversão dos modelos de educação imperialistas, colonialistas e racistas. Para o autor ganense, isso se traduz em uma educação para uma cidadania global, cujo horizonte é ajudar a “desestabilizar as relações de poder existentes, as hierarquias coloniais e recentrar nas questões chave de equidade, poder e justiça social” (Dei, 2015, p. 5).

Notas sobre as práticas de ensino no Major em Língua Portuguesa da UCT

A partir das múltiplas questões delineadas acima sobre a dinâmica das relações interculturais entre os países de língua portuguesa e o desenvolvimento de competências translíngues e transculturais na aprendizagem de línguas, a Seção de Língua Portuguesa, da UCT, tem buscado promover uma transição de um modelo mais tradicional de ensino de línguas que foi predominante ao longo dos últimos anos para um modelo mais centrado no ensino de cultura por uma perspectiva crítica.

Com isso, a seção tem procurado construir novos significados para o ensino de línguas adicionais em um contexto social, marcado por profundas desigualdades e por um modelo educacional de viés colonial que não atende às especificidades da maior parte da população local. Desde o ano passado, a emergência dos debates sobre descolonização e transformação do currículo na UCT tem provocado mudanças na programação dos cursos das mais diversas áreas do conhecimento. Tendo assumido a função de leitor nesse contexto e sendo o responsável pela implementação das disciplinas de Português IIIA e Português IIIB, tentei desenvolver os programas desses cursos a partir desses debates.

Entretanto, considerando a minha trajetória de formação no contexto brasileiro, a minha atuação no ensino de PLA tem sido construída na UCT em diálogo também com o que no Brasil tem se compreendido como uma abordagem sociointeracional no ensino de línguas adicionais (Schoffen *et al.*, 2013), a qual remete à trajetória de recepção da visão bakhtiniana de linguagem no país e que foi materializada nos parâmetros curriculares brasileiros (PCNs) para o ensino de línguas estrangeiras e de português como língua materna (Brasil, 1998a e 1998b). Tílio (2013), em uma

revisão e atualização das diversas perspectivas presentes nesse ensino, seguindo uma linha de reflexão já apontada por Moita-Lopes (2003), ressalta que essa abordagem se distingue de uma perspectiva comunicativa pela sua função conscientizadora, ao transformar o ensino de línguas em um espaço para o entendimento dos discursos hegemônicos e propiciar também a compreensão e a construção de discursos anti-hegemônicos..

Na sua revisão, Tílio (2013) reforça, nessa direção, o alinhamento dessa perspectiva com os fundamentos das abordagens críticas no ensino de línguas, destacando como aspecto chave nessa abordagem a análise do conteúdo temático, associada à análise da estrutura composicional e do estilo, elementos constitutivos da enunciação na teoria bakhtiniana dos gêneros (Bakhtin, 2003, p. 279), como o lugar da discussão sobre os processos de construção de significação na linguagem⁸. Partindo dessa reflexão, Tílio (2013) destaca ainda as múltiplas potencialidades de uma compreensão das relações entre conteúdo temático como elemento constitutivo da enunciação vinculada a uma compreensão da relevância do que vieram a ser denominados como temas transversais nos parâmetros curriculares brasileiros (como ética, pluralidade cultural, orientação sexual, questões de gênero e raça, entre outros temas) como o fundamento para a seleção dos materiais dos mais diversos gêneros sociodiscursivos e dos múltiplos letramentos a serem trabalhados em sala de aula, criando condições para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica no ensino de línguas adicionais.

Na UCT, os cursos dos dois primeiros anos utilizam como material didático de referência o método *Português XXI*, de Ana Tavares (Tavares, 2012 e 2014 e Tavares e Souza, 2014). Desde o início do leitorado brasileiro, o material foi alvo de discussões na Seção de Língua Portuguesa, em função da sua inadequação ao contexto, a perspectiva centrada linguística e culturalmente em Portugal, bem como a desatualização dos textos utilizados. Apesar disso, por múltiplas razões, tanto materiais (acesso facilitado, custo razoável, dificuldades para produção de material didático próprio, entre outras) quanto simbólicas (proximidade da variedade portuguesa com as variedades africanas, a falta de métodos africanos, entre outras), não houve um consenso sobre substituí-lo. O que foi negociado internamente foi a flexibilização do uso do material no sentido de construir um olhar múltiplo sobre a língua portuguesa na atualidade, tendo em vista a proposta pedagógica que estava sendo desenhada para o *Major*.

Por essa razão, desde 2015, embora os cursos ainda tenham como base o método *Português XXI*, eles passaram a ser complementados com uma série de outros textos e materiais que têm como objetivo contrastar os diversos usos da língua portuguesa em diferentes regiões e países e trazer elementos culturais desses lugares. Embora isso ainda esteja distante da implementação da

⁸ Nos parâmetros curriculares brasileiros, o conteúdo temático é definido como “o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero”, a construção composicional como “estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero” e o estilo como “configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc.” (Brasil, 1998b, p. 21)

perspectiva pedagógica crítica delineada para o *Major*, os dois anos iniciais, desde então, passaram a cumprir de forma mais efetiva o papel de prover os fundamentos dos diversos conhecimentos necessários para os cursos do terceiro ano, Português IIIA e IIIB, que foram planejados com o intuito de consolidar os conhecimentos linguísticos adquiridos e aprofundar os conhecimentos dos estudantes em relação às culturas dos países de língua portuguesa.

O curso de Português IIIA, ofertado no primeiro semestre de 2016, foi planejado com o intuito de abordar aspectos da língua, da cultura e da formação da sociedade brasileira. Ao longo de um semestre, os estudantes tiveram contato com o português falado no Brasil, com a literatura, a música e o cinema brasileiro, através de unidades didáticas específicas para esse fim. Já o curso de Português IIIB, oferecido no segundo semestre do mesmo ano, foi desenvolvido com o objetivo de abordar as relações interculturais afro-luso-brasileiras, com um tratamento, em particular, de obras literárias e audiovisuais que apontam, entre outros aspectos, para as zonas de intersecção e contato entre a língua portuguesa e a África.

O curso de Português IIIB no segundo semestre de 2016

O curso de Português IIIB foi intitulado “Vozes em Português: Imagens de um Caleidoscópio” e foi estruturado em seis blocos conforme abaixo:

Bloco Temático I

Travessias: O Atlântico Sul

O primeiro bloco tratará das dinâmicas de viagem e das travessias atlânticas que marcam as relações entre o Brasil e a África

Bloco Temático II

Fronteiras: Vozes em Português

O segundo bloco abordará a difusão da língua portuguesa, analisando o seu papel na constituição identitária de diferentes populações ao redor do globo.

Bloco Temático III

Histórias: Portugal e o Colonialismo

Este bloco analisará o contexto português no período final da ditadura salazarista, com especial atenção para a situação das mulheres e o processo que levou à Revolução dos Cravos.

Bloco Temático IV

Hibridismos: A Construção de Angola

O bloco discutirá o contexto angolano, apontando para as contradições da herança do colonialismo na formação da nação no início do período pós-colonial.

Bloco Temático V

Atravessamentos: Os retornados em Portugal

Neste bloco serão analisadas as relações estabelecidas entre os portugueses e os países africanos de língua portuguesa e a condição de retornado no período pós-ditatorial em Portugal.

Bloco VI

Memórias: Histórias de Moçambique

Esse bloco abordará aspectos da guerra civil em Moçambique e os processos de formação cultural e identitária do país no período pós-colonial.

Em cada um dos blocos, os estudantes tiveram acesso a materiais de diversos gêneros discursivos textuais e audiovisuais com o intuito de desenvolver uma compreensão da problemática cultural central presente em cada um deles. A metodologia envolveu atividades específicas de leitura e interpretação dos materiais apresentados, atividades de conversação, atividades de revisão de funções gramaticais e atividades escritas para avaliação, baseadas na escrita de gêneros já conhecidos pelos estudantes.

Cada uma das unidades didáticas foi planejada com o intuito de criar um contexto de aprendizagem que provocasse um efeito de imersão cultural em uma espacialidade específica com suas múltiplas temporalidades. Nesse sentido, cada bloco foi pensado como uma dimensão, na qual o estudante era convidado a interagir com obras artísticas diversas que abordam os fluxos de mobilidade que tiveram um papel constitutivo nos territórios de língua portuguesa, principalmente os que envolveram a África. Nesse engajamento, os estudantes tiveram de mobilizar os seus recursos linguísticos e culturais e refletir sobre suas próprias trajetórias no sentido de pensarem acerca de sua própria posição no mundo contemporâneo.

A experiência de ensino no bloco “Travessias: O Atlântico Sul”

O primeiro bloco do curso de Português IIIB foi planejado com o intuito de abordar um aspecto central no estabelecimento das conexões entre a Europa, a África e as Américas e a construção da modernidade: o tráfico de africanos escravizados para as Américas. A abordagem dessa temática foi inspirada pelos trabalhos inovadores no campo da história e da antropologia que desde os anos de 1990 têm pensado criticamente as interações que ocorreram no espaço atlântico durante o período colonial (Gilroy, 1993; Alencastro, 2000), bem como refletido sobre o trânsito nesse espaço na formação do caráter global do colonialismo português (Bastos *et al.*, 2002; Santos, 2002; Ribeiro, 2004; Naro *et al.*, 2007).

Porém, a reflexão central desse bloco partiu da conceptualização teórica de Paul Gilroy sobre o Atlântico negro como chave teórica que explica as relações entre a África e a diáspora africana formando um complexo conjunto cultural translocal marcado por histórias de sofrimento, mas também de resistência e criatividade. Na visão do autor, o fluxo de mobilidade no espaço atlântico contribuiu para a formação de um sistema de comunicação, no qual circulam um conjunto de recursos simbólicos que vinculam seus diferentes pontos. Para ele, o Atlântico negro se constitui como uma vertente cultural crítica da modernidade modelada através do pensamento filosófico, da música e das artes nos diferentes espaços da diáspora africana que revelam uma diversidade de identidades culturais negras culturalmente híbridas (Gilroy, 1993).

No seu prefácio à edição brasileira, lançada em 2001, de sua obra mais conhecida, Gilroy aponta para a relevância do Atlântico negro como um constructo teórico. O autor afirma:

A contaminação líquida do mar envolveu tanto mistura quanto movimento. Dirigindo a atenção repetidamente às experiências de cruzamento e a outras histórias translocais, a ideia do Atlântico negro pode não só aprofundar nossa compreensão sobre o poder comercial e estatal e sua relação com o território e o espaço, mas também resume alguns dos árduos problemas conceituais que podem aprisionar ou enrijecer a própria ideia de cultura. Os ganhos potenciais aqui podem ser vislumbrados até mesmo através de um contraste simplificado entre nações estabelecidas e essencialmente sedentárias – baseadas num único centro, mesmo que seus tentáculos imperiais se estendam muito mais – e os padrões de fluxo e mobilidade que caracterizam a aventura extra-nacional e a criatividade inter-cultural. (Gilroy, 2001, p. 15).

Esse foco no intercultural para Gilroy aponta para um entendimento da diáspora não como uma categoria que reproduz o funcionamento racial, mas nas suas próprias palavras, como “formas geopolíticas e geo-culturais de vida que são resultantes da interação entre sistemas comunicativos e contextos que elas não só incorporam, mas também modificam e transcendem” (Gilroy, 2001, p. 24). Sendo assim, a problemática central desse bloco era a compreensão das relações entre o Brasil e a África, com um enfoque na circulação atlântica e nas formas geopolíticas e geoculturais de significação da diáspora no Brasil. As obras centrais a serem estudadas nessa parte do curso foram o romance “Um defeito de cor” (2006), de Ana Maria Gonçalves, e o filme “Tão Longe é Aqui” (2013), de Eliza Capai. Conceitualmente, ao iniciar o curso com uma abordagem sobre a questão diaspórica, o curso de Português IIIB teve como intuito oferecer um contraponto ao imaginário de nação brasileiro e ao debate sobre crioulização/miscigenação que havia sido abordado no curso de Português IIIA, com o estudo da obra de Gilberto Freyre.

A unidade didática iniciou com uma apresentação e uma discussão sobre a capa do livro de Ana Maria Gonçalves, que tem uma foto antiga no formato de uma flor com duas mulheres negras. Em seguida, foi exibido o filme “Atlântico Negro: Na Rota dos Orixás” (1997), de Renato Barbieri, com o intuito de contextualizar e debater os fluxos culturais transatlânticos entre a África e o Brasil. Após essa discussão, a proposta era debater imagens fotográficas de negros escravizados no Brasil no século XIX, porém, infelizmente, em função do tempo, essa tarefa não foi realizada e passamos para a leitura dos trechos iniciais do livro de Gonçalves. A obra, inspirada pela vida da heroína negra Luiza Mahin, conta a história de Kehinde, mulher de Daomé, trazida ainda quando criança para o Brasil como escrava e que, na velhice, retornando da África para o Brasil, relata a sua história. Para uma melhor compreensão da obra, foi debatida uma resenha curta do livro e foram fornecidos materiais complementares para o desenvolvimento de uma reflexão sobre o gênero, o estilo e os temas presentes no romance. Na sequência das aulas, foi exibido um vídeo com uma entrevista com Ana Maria Gonçalves e foi feita a leitura de trechos mais longos de sua obra. Foram indicados também mais materiais complementares para ajudar na interpretação do texto da autora.

Ao final do módulo, foi exibido o filme brasileiro “Tão Longe é Aqui” (2013), de Eliza Capai, no qual a cineasta brasileira viaja por diversos países africanos. No filme, gravado durante uma

viagem de sete meses em países como Cabo Verde, Marrocos, Mali, Etiópia e África do Sul, a diretora reflete acerca de sua identidade como mulher e a identidade das mulheres que encontra ao longo de seu percurso. A narrativa é construída como se fosse uma carta que está sendo escrita pela diretora-narradora para uma filha que ainda não nasceu. A apresentação desse filme ao final do módulo tinha como intuito estimular uma reflexão sobre a continuidade dos fluxos interatlânticos ao longo da história, mas também sobre processos de construção de identidade e de diferença no âmbito dessas relações. Ao longo do módulo, foram construídas reflexões com o objetivo de compreender os imaginários sobre a África no Brasil e as formas de construção de sentido sobre o Brasil na África, levando em consideração o funcionamento do racismo nesses diferentes contextos e as diversas possibilidades de construção de posicionamentos em relação à condição feminina.

Por essa razão, a atividade escrita para avaliação foi proposta como um convite à reflexão sobre ser mulher e ser africana conforme mostrado em anexo (Anexo 1). A ideia da proposta era que as quatro estudantes do curso pudessem se posicionar individualmente, em relação às reflexões feitas ao longo do bloco e, em particular, ao filme de Capai. Embora nascidas na África, as origens dessas estudantes eram mistas e diversificadas, algumas de pais imigrantes europeus, outras de famílias mistas de pais europeus e africanos ou ainda asiáticos. Foram dadas duas opções de atividade escrita, baseadas em gêneros estudados anteriormente: a escrita de uma carta pessoal para Eliza Capai refletindo sobre o filme ou uma resenha crítica resumindo e emitindo uma opinião sobre a obra cinematográfica. No dia da explicação da proposta, todas as estudantes assistiram ao vídeo sugerido como material de apoio para a escrita da carta. O vídeo, feito para uma série sobre feminismo de uma produtora cultural⁹, apresenta a cineasta brasileira e mostra vários trechos de “Tão Longe é Aqui” (2013). O episódio é permeado por comentários da autora que faz uma autocrítica sobre os seus próprios posicionamentos no seu longa-metragem.

Duas estudantes optaram por fazer uma carta, uma fez uma resenha e outra fez uma dissertação que não correspondia exatamente ao que foi proposto¹⁰. Em comum, os trabalhos demonstravam uma sensibilização para as questões trazidas pelo documentário, com um engajamento efetivo com o debate proposto pela autora. Esse engajamento, de um modo geral, partia de uma identificação com o discurso da cineasta e de uma identificação com a condição feminina que uniria a diretora, as personagens retratadas e as estudantes, independentemente de suas trajetórias diversificadas, pois

⁹ O vídeo produzido pelo Espaço Cultural Húmus está disponível para acesso no Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=2PeFQhcsCAw>).

¹⁰ A avaliação dos estudantes é regulada por parâmetros institucionais específicos: a nota final é composta por um exame escrito (50%), um exame oral (10%) e as atividades desenvolvidas ao longo do curso (40%). No âmbito desses 40%, nesse curso em específico, os estudantes tinham atividades escritas e um seminário como forma de avaliação. Os gêneros resenha e carta haviam sido trabalhados no curso anterior como parte de sequências didáticas específicas (Dolz *et al.*, 2004) adaptadas para o contexto. Nesse sentido, as atividades avaliativas retomavam conhecimentos adquiridos anteriormente e, a princípio, foi prontamente compreendida pelas estudantes, por isso, a presença de um texto do gênero dissertação escolar foi algo atípico.

todas teriam algo em comum: o sofrimento causado pela estrutura de poder do patriarcado. Isso aparece, por exemplo, no trecho abaixo da carta de Corinne (pseudônimo):

Excerto 1¹¹ - Processos de aproximação

1 “Nós assistimos ao seu documentário em nossa classe de Português
2 e isso me transformou de uma forma que você não poderia entender.
3 Foi de partir o coração ver como as mulheres africanas sofrem
4 diariamente e o quanto duro elas têm que trabalhar apenas para
5 manter a si mesmas e aos seus filhos vivos.
6 Ouvindo as diferentes histórias dessas mulheres e das meninas que
7 falam com você no filme me fez perceber que nós como mulheres,
8 apesar de nossas lutas diárias diferentes, estamos lutando a mesma
9 batalha e afim de ganhar essa batalha, precisamos estar juntas. Nós
10 precisamos lutar contra a desigualdade, a violência doméstica, o
11 estupro e o silenciamento das mulheres.”¹²

O alinhamento da estudante indica um processo de identificação com o discurso da autora tal como comentamos acima. Na primeira parte, ela se alinha com a posição da cineasta que teve contato com a dor e o sofrimento de diferentes mulheres africanas e que vivem em condições precárias “Foi de partir o coração ver como as mulheres africanas sofrem diariamente” (l. 3 e 4); já na segunda parte ela busca ver a si própria como uma mulher que compartilha com as mulheres retratadas no filme e com outras mulheres uma condição de opressão “nós como mulheres, apesar de nossas lutas diárias diferentes, estamos lutando a mesma batalha” (l. 8 e 9). Essa identificação se desdobra em uma voz na última frase que se insurge em relação ao funcionamento do poder patriarcal que submete as mulheres a diversos tipos de violência (l. 9, 10 e 11). Esse posicionamento parte primeiramente de uma empatia baseada no reconhecimento da diferença para então construir uma identidade comum, fundada em uma condição compartilhada.

No filme de Capai, essa aproximação por empatia para a construção de uma identidade comum ocorre em vários momentos, mas há também diversas cenas em que a diretora do filme aponta para as diferenças entre ela e as mulheres retratadas no seu documentário. Ela faz isso ao longo do filme (Capai, 2013), mas sobretudo no vídeo do material de apoio (Anexo 1), no qual constrói uma

¹¹ Os trechos estão apresentados com as correções sugeridas pelo professor. Todas as estudantes assinaram um termo de consentimento esclarecido autorizando o uso desses trechos. Os procedimentos éticos para pesquisa seguiram as orientações disponíveis na instituição para pesquisas consideradas de baixo risco. (<http://www.humanities.uct.ac.za/hum/research/ethics>).

¹² Os trechos estão apresentados com as correções sugeridas pelo professor. Todas as estudantes assinaram um termo de consentimento esclarecido autorizando o uso desses trechos. Os procedimentos éticos para pesquisa seguiram as orientações disponíveis na instituição para pesquisas consideradas de baixo risco. (<http://www.humanities.uct.ac.za/hum/research/ethics>).

autocrítica sobre os seus posicionamentos, tendo em vista a sua posição social como mulher branca, urbana e de classe média. Algumas estudantes notaram esse caráter reflexivo do filme nos seus textos, observando o uso da diretora de recursos narrativos sonoros e imagéticos como o uso do silêncio e a seleção de imagens que apresentam um caráter onírico que indiciam essa reflexividade.

Porém, para algumas estudantes, isso pareceu insuficiente para evidenciar as diferenças de poder que marcam a relação da cineasta com as mulheres africanas retratadas no filme. Embora elas se alinhem com Capai ao se reconhecerem na condição genérica de mulher, como exemplificado no trecho supracitado, elas se distanciam da cineasta brasileira ao se pensarem como mulheres africanas. Para elas o filme de Capai produz um efeito de “outrificação” que produz uma exotização, considerada por elas, indesejável das mulheres africanas. Isso aparece, por exemplo, no trecho abaixo, de Lianne (pseudônimo):

Excerto 2 – Processos de distanciamento

1 “No entanto, há uma questão que precisa ser respondida, por que mulheres
2 africanas? Capai disse que ela escolheu a África para entender a cultura
3 brasileira melhor, em função das ligações históricas atlânticas entre o
4 Brasil e a África. Mas ela aborda a configuração de poder desigual, na
5 atualidade, dessas ligações no filme? Por que Capai escolheu entrevistar
6 principalmente as mulheres rurais? Por que não dar a essas mulheres mais
7 contexto e agência? Por que não há mais entrevistas com as suas
8 contrapartes urbanas e privilegiadas?”

O incômodo presente nos questionamentos da estudante é marcado por um alinhamento que busca interrogar as relações de poder entre quem faz o filme e quem é retratado nele. A ideia das conexões entre o Brasil e a África são colocadas em questão: “ela aborda a configuração de poder desigual, na atualidade, dessas ligações no filme?” (l. 4 e 5). A seleção de personagens para o documentário também é vista com desconfiança, pois o retrato construído na obra das mulheres africanas seria parcial, faltaria mais contextualização e faltaria mais diversidade social: “Por que não dar a essas mulheres mais contexto e agência? Por que não entrevistar mais as suas contrapartes urbanas e privilegiadas?” (l. 7 e 8). A recusa da estudante em se alinhar totalmente com o modo de construção das imagens no filme de Capai se constitui como um posicionamento que aponta para um sentimento de necessidade de ver diversificado o imaginário apresentado ali sobre as mulheres africanas, mas ecoa também a tensão das diferenças de poder entre a cineasta e as mulheres retratadas no filme.

A atividade escrita como resultado final de uma sequência de atividades didáticas marcadas pelo estudo de diferentes culturas apontou para o funcionamento. As estudantes foram convidadas a se engajar e compreender universos imaginários e pontos de vista distintos, bem como a construir seus próprios posicionamentos. Esse posicionar-se em relação às obras culturais analisadas implicou

uma reflexão sobre as conexões diáspóricas e os fluxos de mobilidade no Atlântico Sul e sobre os modos específicos pelos quais se constroem identidades femininas em dois dos lados opostos desse oceano no passado e no presente. Como resultado dessa empreitada de travessia por diferentes culturas, emergiu um processo de identificação, marcado pela condição compartilhada do ser mulher, mas também um processo de distanciamento, dadas as diferenças das experiências de vida de mulheres com trajetórias em lugares distintos no tempo e no espaço (ver, por exemplo no Excerto 1, l. 8-11 e Excerto 2, l. 2-5).

Considerações Finais

O presente artigo teve como objetivo delinear o contexto de implementação do leitorado na Universidade da Cidade do Cabo, o histórico e as condições atuais do ensino de língua portuguesa na UCT, bem como as características do projeto pedagógico que está sendo construído na universidade. Tendo isso em vista, foi apresentada a fundamentação teórica desse projeto e como tem sido o desenvolvimento das práticas de ensino baseadas nele, em particular, no terceiro ano do curso de *Major* em Língua Portuguesa. A abordagem das relações entre o Brasil e a África no bloco “Travessias: O Atlântico Sul” teve como intuito estudar o impacto da circulação atlântica nos processos de configuração de imaginários sociais e de identidades que se constituem em espaços transitórios reconstituídos e mediados pela criação artística.

Inspirado por esse horizonte, o convite feito às estudantes na elaboração da atividade escrita final do bloco “Travessias: O Atlântico Sul” era para que se posicionassem em relação aos diversos universos culturais representados nas obras artísticas estudadas, buscando compreendê-los a partir de sua condição como mulheres e como africanas, considerando suas origens culturais diversas. Os resultados da atividade apontaram para dinâmicas de pertencimento que envolvem a performance de identidades genéricas inclusivas e exclusivas, contribuindo para a ampliação dos repertórios linguísticos e culturais das estudantes. Ao compreenderem diferentes modos de construção de identidades femininas em diferentes temporalidades e em diferentes contextos, elas tiveram a oportunidade de refletir sobre as fronteiras que modelam os seus universos de referência e o de outras mulheres e de desenvolver estratégias de circulação por e entre essas fronteiras.

No contexto atual da África do Sul, o curso como um todo apontou para um horizonte mais amplo para o ensino de língua portuguesa, ao mostrar a sua presença em redes de circulação mais amplas e o seu funcionamento como uma língua global, com uma importância especial no contexto africano. As atividades analisaram o funcionamento de sistemas distintos de regulação de identidades e estimularam a construção de posicionamentos críticos em relação a esses sistemas, contribuindo para o desenvolvimento da referida competência translíngue e transcultural tal como delineada por Pratt, mas também para a edificação de uma competência simbólica, que está para além da formação acadêmica e envolve também a formação cidadã. Embora o engajamento das estudantes com o

contexto político que vivenciávamos também fosse diverso, ele era uma das ordens de indexicalidade estruturando o projeto pedagógico, o planejamento do curso e das atividades e as nossas interações cotidianas.

Ainda que o foco do curso não fosse o debate direto sobre as problemáticas do racismo, do imperialismo ou do colonialismo, a abordagem dos fluxos culturais ao longo do curso tangenciou essas questões, ao recontextualizar esses debates no espaço da sala de aula através das diversas produções culturais analisadas. Nesse processo de atualização de histórias em espaços transitórios e diversos, para além das fronteiras nacionais, emergiu, por entre projetos globais e histórias locais (Mignolo, 2003), uma língua portuguesa com sonoridades, imagens e referentes específicos, com potencialidades, em termos de significação, ainda a serem exploradas. Uma perspectiva translíngue e transcultural no ensino de línguas adicionais pelo enfoque naquilo que é e está por/entre línguas permite processos de construção específicas do significado de determinadas línguas que, ainda que não alterem os seus modos de significação hegemônicos, ao menos, autorizam e legitimam modos de apropriação locais através dos quais elas podem se tornar veículos de visões contra-hegemônicas e de projetos de hegemonias alternativas.

Referências

ÁFRICA DO SUL. 2013. *2013 Higher Education Data: Participation*. Atualizado em 22 jan. 2016. Disponível em: http://www.che.ac.za/focus_areas/higher_education_data/2013/participation. Acesso em: 10 out. 2016.

ALENCASTRO, L. F. 2000. *O Trato dos Viventes: A Formação do Brasil no Atlântico Sul*. 1^a ed., São Paulo, Companhia das Letras, 544 p.

AREFF, A.; SPIES, D. 2017. *Breaking: Zuma announces free higher education for poor and working class students*. Disponível em: <https://www.news24.com/SouthAfrica/News/zuma-announces-free-higher-education-for-poor-and-working-class-students-20171216>. Acesso em: 08 jan. 2018.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. P. I. 2007. Transculturalidade e Transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: S.M. BORTONI-RICARDO; M.C. CAVALCANTI (orgs.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. 1^a ed., Campinas, SP, Mercado de Letras, p. 23-43.

ATLÂNTICO NEGRO: NA ROTA DAS ORIXÁS. Renato Barbieri (Dir.). Brasil: 1997. 1 filme (53 min.), son., color.

BAKHTIN, M. 1981. *The Dialogic Imagination: Four essays*. Michel Holquist (Ed.), 1st ed., Austin, University of Texas Press, 480 p.

BAKHTIN, M. 2003. Os gêneros do discurso. In: M. BAKHTIN. *Estética da Criação Verbal*. 4^a ed., Rio de Janeiro, Martins Fontes, 512 p.

BASTOS, C. et al. (eds.). 2002. *Trânsitos Coloniais: Diálogos Críticos Luso-Brasileiros*. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, 422 p.

BRASIL. 1998a. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. 1998b. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. 2016. Ministério das Relações Exteriores. *Diplomacia Cultural*. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/diplomacia-cultural> Acesso em: 14 out. 2016.

BRASIL. 2015. Ministério das Relações Exteriores. Nota 87. *Discurso do Ministro das Relações Exteriores durante almoço com Embaixadores do Grupo Africano residentes em Brasília - Brasília, 20 de março de 2015*. Atualizado em 20 mar. 2015. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=83 87:discurso-do-ministro-das-relacoes-exteriores-durante-almoco-com-embaixadores-do-grupo-africano-residentes-em-brasilia-brasilia-20-de-marcode2015&catid=42&lang=pt-BR&Itemid=280 Acesso em: 14 out. 2016.

DAILY NEWS, 2016. *Brazilian contracts pave way for South-South collaboration*. Atualizado em 10 set. 2014. Disponível em: <https://www.uct.ac.za/dailynews/?id=8817>. Acesso em: 12 out. 2016.

DAILY VOX, THE. 2016. *Rhodes must fall: The university must be decolonized*. Atualizado em 1 abr. 2-2015. Disponível em: <http://www.thedailyvox.co.za/rhodes-must-fall-the-university-must-be-decolonised/>. Acesso em: 12 out. 2016.

DEI, G. J. S. 2014. Global Education from an ‘Indigenist’ Anti-colonial Perspective. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 2(9): 4-23.

DOLZ, J. et al. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: B, SCHNEUWLY; J. DOLZ. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP, Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

GILROY, P. 1993. *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. 1st ed., London, Verso, 261 p.

GILROY, P. 2001. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. 1^a ed., São Paulo/Rio de Janeiro, Editora 34/Universidade Cândido Mendes, 427 p.

GONÇALVES, A. M. 2006. *Um defeito de cor*. 1^a ed., São Paulo, Record, 952 p.

GUILHERME, M. 2002. *Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education as cultural politics*. 1st ed., Clevedon, Multilingual Matters, 312 p.
<https://doi.org/10.21832/9781853596117>

IZIKO. *Panel Discussion – Slavery and race: Brazil and South Africa*. Disponível em: <http://iziko.org.za/calendar/event/panel-discussion-slavery-and-race-brazil-and-south-africa> Acesso em: 13 out. 2016.

KAMANZI, B. 2016. #FeesMustFall: *Decolonising education*. Atualizado em 3 nov. 2016. Disponível em: <http://www.aljazeera.com/indepth/opinion/2016/10/feesmustfall-decolonising-education-161031093938509.html>. Acesso em: 04 nov. 2016.

KRAMSCH, C.; WHITESIDE, A. 2008. Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence. *Applied Linguistics*, 4(29): 645-671.
<https://doi.org/10.1093/applin/amn022>

KRAMSCH, C. 2011. The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44(3): 354-367. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000431>

KRAMSCH, C. 1993. *Context and culture in language teaching*. 1st ed., Oxford, Oxford University Press, 304 p.

LATERZA, V. 2016. *The student uprisings in South Africa*. Atualizado em 21 out. 2015. Disponível em: <http://africasacountry.com/2015/10/the-student-uprisings-in-south-africa-and-wider-political-economic-change/> Acesso em: 14 out. 2016.

MAHER, T. J. M. 2010. Políticas Linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. *Curriculo sem Fronteiras*, 10(1): 33-48.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (eds.) 2007. *Disinventing and reconstituting languages*. 1st ed., Clevedon, UK, Multilingual Matters, 272 p.

MIGNOLO, W. 2003. *Histórias Locais/Projetos Globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. 1^a ed., Belo Horizonte, Editora UFMG, 505 p.

MODERN LANGUAGE ASSOCIATION. 2007. *Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World*. Disponível em: [https://www\(mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs/Foreign-Languages-and-Higher-Education-New-Structures-for-a-Changed-World](https://www(mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs/Foreign-Languages-and-Higher-Education-New-Structures-for-a-Changed-World). Acesso em: 15 out. 2016.

MOITA-LOPES, L. P. 2003. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: L. BARBARA; R.C.G. ROCHA (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, Mercado de Letras, p. 29-57.

MOITA-LOPES, L. P. (ed.) 2015. *Global Portuguese: Linguistic Ideologies in Late Modernity*. 1st ed., Oxon, New York, Routledge, 248 p.

NARO, N. P. et al. (eds.) 2007. *Cultures of the lusophone Black Atlantic*. 1st ed., New York, Palgrave Macmillan, 256 p. <https://doi.org/10.1057/9780230606982>

REDE BRASIL CULTURAL. 2015. *Capoeira em debate na Universidade da Cidade do Cabo*. Disponível em: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/noticias2/687-capoeira-cidade-do-cabo> Acesso em: 10 out. 2016.

RIBEIRO, E. J. J.; MORAES, R. F. 2015. De BRIC a BRICS: como a África do Sul ingressou em um Clube de Gigantes. *Contexto int.*, 37(1): 255-287. <https://doi.org/10.1590/S0102-85292015000100008>

RIBEIRO, M. C. 2004. *Uma História de Regressos: Império, Guerra Colonial e Pós-Colonialismo*. 1^ª ed., Porto, Edições Afrontamento, 464 p.

SANTOS, B. S. 2003. Entre Próspero e Caliban: Colonialismo, Pós-colonialismo e interidentidade. *Novos Estudos CEBRAP*, 66: 23-52.

SCHOFFEN, J. et al. 2013. Tarefas de leituras e produção de texto com base na noção bakhtiniana de gêneros do discurso. In: K.A. SILVA; D. SANTOS. (Orgs.), *Português como Língua (Inter)Nacional: Faces e interfaces*. Campinas, SP, Pontes Editores, p. 259-274.

TÃO LONGE É AQUI. Eliza Capai (Dir.). Brasil: 2013. 1 filme (76 min), son., color. Disponível em: <https://vimeo.com/70961333> Acesso em: 10 jul. 2018.

TAVARES, A. 2012. *Português XXI 1 – Nova Edição* (Livro do Aluno + CD Áudio + Caderno de Exercícios). Lisboa, Lidel, 240 p.

TAVARES, A. 2014. *Português XXI 2 – Nova Edição* (Livro do Aluno + CD Áudio + Caderno de Exercícios). Lisboa, Lidel, 200 p.

TAVARES, A.; SOUZA, R. B. 2014. *Português XXI 3 – Nova Edição* (Livro do Aluno + CD Áudio + Caderno de Exercícios). Lisboa, Lidel, 304 p.

TÍLIO, R. 2013. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: C. ROCHA; R. FRANCO MACIEL. (Orgs.), *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP, Pontes Editores, p. 51-68.

UNIVERSITY OF CAPE TOWN. 2009. *The Strategic Plan for the University of Cape Town - 2010-2014*. Atualizado em 2 dez. 2015. Disponível em: https://www.uct.ac.za/downloads/uct.ac.za/about/goals/uct_strategic%20goals.pdf. Acesso em: 15 out. 2016.

Submetido: 12/04/2018

Aceito: 09/08/2018

Anexo 1

SLL3076S Português III B **Atividade Escrita 1 (8 pontos)**

“(A pergunta é) Porque sou parte da minha sociedade ou porque sou parte da sociedade africana?”

“Você sente que você é parte da sociedade africana?”

“Eu me sinto africana, eu me sinto árabe e eu me sinto profundamente mediterrânea”

Mulher entrevistada no Marrocos, (Tão Longe é Aqui, de Eliza Capai, 2013)

E você? Como você se sente? Escolha uma das opções abaixo para a sua atividade escrita. A data de entrega inicial é 11 de agosto, a data limite é 16 de agosto.

Opção A)

Assista e entrevista abaixo com Eliza Capai e tome notas:

<https://www.youtube.com/watch?v=2PeFQhcsCAw>

Escreva uma carta para a diretora do documentário (no mínimo 30 linhas).

- Apresente-se, fale quem você é, sua trajetória de vida, suas experiências pessoais como mulher e o seu entendimento da sua identidade (ou não) como africana.
- Escreva sobre como o filme a tocou (ou não), aborde o que você sentiu ao ver e ouvir as histórias de diferentes mulheres ao longo do filme.
- Mencione se você se identifica (ou não) com os posicionamentos da diretora e pense nos desafios políticos que o filme aponta para articulação das mulheres e da luta feminista em uma sociedade globalizada.

Opção B)

Escreva uma resenha do filme de Eliza Capai. A sua resenha deve ter no mínimo 30 linhas e incluir:

- Um resumo do enredo principal do filme, mencionando os países que ela visitou e as mulheres que ela encontrou ao longo de sua viagem.
- Trechos de falas das mulheres que exemplifiquem a discussão proposta pelo filme.
- Uma crítica ao filme na qual você se posicione em relação às imagens construídas pela cineasta sobre as mulheres africanas tendo em vista a sua própria experiência.