

# **O PROGRAMA LEITORADO DO GOVERNO BRASILEIRO: IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO EM UM CONTEXTO SITUADO**

**Alan Silvio Ribeiro Carneiro\***  
UNIFESP

***Resumo:** O Programa Leitorado do governo brasileiro seleciona professores para atuar em instituições estrangeiras de ensino superior ensinando a língua portuguesa e promovendo a cultura brasileira. O primeiro objetivo deste artigo é delinear a configuração política e institucional recente do Programa Leitorado a partir de um determinado modelo hegemônico de nação e o seu papel na construção de expectativas em torno da atuação do leitor. O segundo objetivo é relatar minha experiência como leitor na África do Sul entre 2015 e 2017, apontando tensões em torno desse modelo nas práticas de ensino em um contexto específico de atuação. Ao final, discuto como essa experiência indica a necessidade de o leitor buscar caminhos alternativos para a construção de práticas de ensino que possam ser mais sensíveis às experiências de mobilidade e transnacionalidade vivenciadas pelos estudantes em diferentes contextos.*

***Abstract:** The Lecturership Programme of the Brazilian government selects Portuguese language lecturers to work in foreign institutions of higher education teaching Portuguese language and promoting Brazilian culture. The first objective of this article is to outline the recent political and institutional configuration of the Programme, considering a given hegemonic model of nation and its role in building expectations around the performance of the lector. The second objective is to report my experience as a lecturer in South Africa between 2015 and 2017, pointing out tensions that emerged around such model in teaching practices in this specific context. In the end, I discuss how this experience indicates the necessity for the lecturer to search for alternative ways of building teaching practices that may be*

*more sensitive to the experiences of mobility and transnationality lived by students in different contexts.*

## 1. Introdução

Após um interstício de quase três anos, o *Programa Leitorado*<sup>1</sup> (BRASIL, 2018a) abriu um processo seletivo, no final de 2018, com vagas para 17 leitores em universidades de diversos países do globo (BRASIL, 2018b). Considerando o baixo número de leitorados em atividade no momento de abertura do edital – apenas 14 (BRASIL, 2018c) –, essa nova chamada pode representar uma reposição significativa do quadro de leitores do governo brasileiro no ano de 2019. Cabe destacar que o número atual de leitorados em atividade contrasta com aqueles identificados, por exemplo, por Oliveira (2017, p. 54), no segundo semestre de 2014, quando esse número totalizava 28, ou ainda, com os 67 leitores em atuação, identificados por Diniz (2012, p. 65), no primeiro semestre de 2011.

Apesar das mudanças recentes na política externa brasileira, em 2019, no início da gestão do atual presidente da República, Jair Bolsonaro, as vagas para leitores nesse edital indiciam a distribuição geográfica representativa da política externa construída ao longo dos mandatos de Dilma Rousseff (2011-2016). Conforme destacado na pesquisa de Oliveira (2017, p. 53) – com base em entrevista realizada com um diplomata do Itamaraty –, a prioridade para a distribuição dos leitores, ao longo desse período, foi para países de blocos como a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), o BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) e o Mercosul (Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai), bem como para os países que recebiam maior número de estudantes do Programa Ciência Sem Fronteiras (CsF) (2011-2017)<sup>2</sup>.

Nesse edital de 2018, em que foram abertas vagas para 13 países, ainda é visível essa configuração. Na chamada do edital as vagas havia vagas para São Tomé e Príncipe, Moçambique, Cabo Verde e Timor-Leste que são parte da CPLP; África do Sul, Rússia e China, que são parte do BRICS, e Paraguai, Uruguai e Argentina, que integram o Mercosul. Em relação ao Ciência Sem Fronteiras, vale destacar que houve vagas abertas para a Europa e a América do Norte, em prestigiosos centros globais de produção de conhecimento, como a

Universidade Sorbonne-Nouvelle, na França, a Universidade de Bologna, na Itália, e as Universidades de Harvard e da Califórnia, nos Estados Unidos.

Embora, nas gestões de Lula (2003-2010) e Rousseff (2011-2016), sempre houvesse vagas com esse último perfil em países desenvolvidos, o que remete também ao multilateralismo característico da política externa brasileira (ver, por exemplo, RIBEIRO, 2016), ao longo dessas duas gestões do governo federal, houve claramente uma mudança de prioridades, com a abertura de postos para leitores em diversos países, com destaque para as regionalidades do Sul Global como a América Latina, a África e a Ásia (DINIZ, 2012 e OLIVEIRA, 2017).

Vale destacar também que, como parte dos processos de institucionalização da gestão da política externa, ao longo das gestões de Lula, Rousseff e também de Temer (2016-2018), o *Programa Leitorado* ficou inserido no conjunto de políticas agrupadas pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) sob a rubrica de diplomacia cultural (BRASIL, 2016a). Essas políticas, do ponto de vista da gestão, ficavam concentradas no âmbito do Departamento Cultural (DC), o qual agregava a Divisão de Temas Educacionais (DCE), a Divisão de Acordos e Assuntos Multilaterais e Culturais (DAMC), a Divisão de Promoção do Audiovisual (DAV), a Divisão de Operações de Difusão Cultural (DODC) e a Divisão de Promoção de Língua Portuguesa (DPLP). O DC, por sua vez, era parte da Subsecretaria Geral de Cooperação Internacional, Promoção Comercial e Temas Culturais, subordinada diretamente à Secretaria Geral do MRE, conforme organograma do Itamaraty (BRASIL, 2016b).

A vinculação desses grandes temas – cooperação internacional, promoção comercial e cultura – no âmbito de uma única subsecretaria não deve ser vista como casualidade histórica, mas como parte de um projeto político e institucional de fortalecimento do *soft power* (NYE, 2004) brasileiro, implementado ao longo das gestões de Lula e Rousseff e que, em alguma medida, foi seguido na gestão de Temer. Essa vinculação tem um lastro também na construção de políticas linguísticas e culturais no âmbito internacional, como demonstra a trajetória de instituições como *British Council*, *Commonwealth*, *Alliance Française* e *La Francophonie* (FARACO, 2012), ou ainda, a

convergência recente entre as políticas de promoção do português e de cooperação do governo de Portugal, no âmbito das ações do antigo Instituto Camões, que passou a ser denominado Camões–Instituto da Cooperação e da Língua (CARNEIRO, 2014).

Nesse sentido, partindo de um olhar para o último edital do *Programa Leitorado* (BRASIL, 2018b) e para algumas dimensões da política externa brasileira nos últimos anos, é possível identificar que o grau de visibilidade e o peso dado, sobretudo, pelos governos de Lula e de Rousseff, para as políticas linguísticas e culturais esteve articulado ao peso das relações econômicas e políticas estabelecidas com determinados países no âmbito internacional, ainda que esse laço pudesse ser intencionalmente apagado, em função de interesses estratégicos (DINIZ, 2012, p. 241-242).

Assim sendo, embora o último edital de leitorado tenha refletido as articulações internacionais prioritárias e a política externa estabelecidas ao longo das últimas gestões do governo brasileiro, é possível esperar que mudanças sejam implementadas no direcionamento das políticas linguísticas e culturais atuais, com o intuito de que reflitam os interesses estratégicos do atual governo, o que já pode ser visto, por exemplo, no novo organograma do Itamaraty<sup>2</sup>.

Na reorganização proposta desse organograma, a área de cooperação e promoção comercial está separada da área de língua, cultura e educação (ALMEIDA, 2019). A proposta de criação de um instituto específico para a promoção da língua portuguesa, denominado Instituto Guimarães Rosa (FOLHA DE SÃO PAULO, 2019), poderá representar também um modelo de política linguística mais conservador, em termos linguísticos e culturais, caso siga, conforme anunciado, a orientação de outros centros culturais internacionais de perfil similar. A sugestão de que funcionem como instituições privadas, gerando suas próprias receitas, representa também significativa mudança em relação às políticas dos governos anteriores, que priorizaram o financiamento público.

Apesar desses novos horizontes que estão sendo delineados para a política externa e para as políticas linguísticas e culturais, é importante destacar que, ao longo do século XX, a ideologia hegemônica que as tem guiado – a do projeto de construção do Estado-Nação brasileiro – tem permanecido a mesma, não havendo apontamentos de mudança em

relação a esse direcionamento ideológico (ver, por exemplo, ZOPPI-FONTANA, 2009; DINIZ, 2010; SIGNORINI, 2013).

Nessa direção, o primeiro objetivo deste artigo é delinear a configuração política e institucional recente do *Programa Leitorado* a partir de um determinado modelo hegemônico de nação e o seu papel na construção de expectativas em torno da atuação do leitor. O segundo objetivo é, relatar minha experiência como leitor na África do Sul entre 2015 e 2017, apontando tensões em torno desse modelo nas práticas de ensino em um contexto específico de atuação.

Para tanto, primeiramente, discuto brevemente a noção de ideologias linguísticas para, em seguida, analisar algumas dimensões do funcionamento metadiscursivo desse modelo hegemônico de construção das políticas linguísticas e culturais do Itamaraty, em particular do *Programa Leitorado*, destacando suas projeções em torno da atuação do leitor. Em seguida, apresento minha experiência no leitorado da Universidade da Cidade do Cabo (*University of Cape Town – UCT*), na África do Sul, e os modos pelos quais o ensino e as atividades culturais desenvolvidas nesse contexto foram modelados por demandas específicas do contexto sul-africano, exigindo outras reconfigurações ideológicas e outras práticas no ensino de português como língua adicional que se distanciam desse modelo. Ao final, indico como essa experiência aponta para a necessidade de o leitor buscar caminhos alternativos para a construção de práticas de ensino mais adequadas às experiências de mobilidade e transnacionalidade vivenciadas pelos estudantes.

## **2. Ideologias linguísticas e práticas de ensino na construção do *Programa Leitorado***

McCarty (2004, p. 72) entende que os processos sociais envolvidos no campo das políticas linguísticas devem ser compreendidos como “modos de interação humana, de negociação e produção mediados por relações de poder”. A importância desse olhar para as políticas linguísticas – e, por extensão, no caso da presente reflexão, para as políticas culturais – é relevante para que elas não sejam vistas como um caso à parte no conjunto do desenvolvimento das políticas de Estado. Os processos de construção dessas políticas ocorrem, como em outros campos, de forma multinivelada em diferentes espaços sociais ao longo

do tempo. Em sua dinâmica, está envolvida a regulação do acesso a determinadas formas de uso da língua, que, por sua vez, regulam o acesso a outros recursos sociais, o que se relaciona às dimensões política e econômica e aos interesses de grupos de poder que disputam hegemonia em arenas nacionais e internacionais (HELLER e MARTIN-JONES, 2001; TOLLEFSON e PÉREZ-MILANS, 2018).

Esse olhar, que leva em consideração as dimensões da economia e da política no campo dos estudos da linguagem, se vincula a uma tradição iniciada nos estudos sociolinguísticos por Gumperz e Hymes (1972), nos Estados Unidos, e nos estudos de caráter histórico e sociológico de Bourdieu (1977), na França, nos anos 1970. Partindo de uma crítica às visões estruturalistas e cognitivistas do funcionamento da linguagem, tais estudos passaram a focalizar suas dimensões nos contextos situados de interação nas práticas sociais e também na história. Para além desses autores, teóricos como Michel Pêcheux e Michel Foucault, na França, e Michael Halliday, no Reino Unido também tinham preocupações similares, no sentido de não dissociar a linguagem da vida social.

Tais pesquisas redirecionaram os estudos da linguagem em diferentes espaços acadêmicos, abrindo, nos anos de 1980 e 1990, um vasto campo de investigação sobre o funcionamento do que veio a ser nomeado, no campo da antropologia linguística, como ideologias linguísticas. Esses estudos enfocavam, em particular, o papel das ideologias em questão na configuração de determinadas situações sociolinguísticas e na organização das práticas sociais nos mais diversos campos (WOOLARD e SCHIEFFELIN, 1994). Frequentemente, objetivavam compreender a correlação entre práticas linguísticas, normas de regulação dos seus usos e o papel dos interesses políticos e econômicos de determinados grupos nesses processos regulatórios. As investigações passaram a buscar compreender as múltiplas formas pelas quais determinadas ideologias linguísticas funcionam como elos que medeiam as relações entre estruturas sociais e usos linguísticos em múltiplos níveis, na medida em que essas ideologias funcionam como metapragmáticas, pelo papel que exercem como modelos interacionais determinantes de práticas sociais (WORTHAM, 2008).

Um exemplo de temática clássica no escopo desses estudos são os processos de padronização, em que determinadas variedades

linguísticas são construídas como línguas legítimas e outras variedades passam a ser consideradas menos legítimas, gerando uma hierarquização do valor dessas variedades entre os sujeitos que as utilizam, com consequências no modo como eles são posicionados e se posicionam nas práticas de comunicação (ver, por exemplo, MILROY, 2011, para uma discussão ampla, ou ainda, SIGNORINI, 2006 e 2008, para estudos no contexto brasileiro).

Nesses estudos, os processos de construção de línguas padronizadas são analisados nas práticas de interação, mas também como parte de processos que ocorrem ao longo da história. Daí a relevância dos metadiscursos – discursos que regulam outros discursos – sobre a linguagem em sua constituição enquanto tal, mas também do seu papel na configuração de dinâmicas sociais nos mais diversos campos: o acadêmico, o econômico, o político etc. (BLOMMAERT, 1999). As ideologias linguísticas, ao estabelecerem as regulações metapragmáticas de determinados campos sociais, definem quem pode dizer o quê, o que pode e não pode ser dito e como algo pode ser dito em determinadas situações.

Objetivo, no item a seguir, discutir brevemente alguns aspectos da configuração do *Programa Leitorado* nas últimas gestões do governo federal, tendo em vista os metadiscursos sobre a língua portuguesa e a cultura brasileira, constitutivos da política externa brasileira. Vale ressaltar que essa não é uma contribuição exclusiva deste trabalho, já que esses metadiscursos foram objeto de análise nas pesquisas de Diniz (2012) e de Oliveira (2017) que, por meio de cuidadosas investigações, buscaram compreender o funcionamento do *Programa Leitorado* como parte das ações de diplomacia cultural.

Interessa-me demonstrar, particularmente, o modo como esses metadiscursos são também os pontos de partida que definem a atuação do leitor, o que será objeto de atenção mais detida no relato que farei da minha experiência posteriormente, enfocando as práticas de ensino de português na Universidade da Cidade do Cabo. A análise dessa dimensão também não é uma contribuição somente deste trabalho, uma vez que o papel desses metadiscursos no engendramento da atuação dos leitores pode ser identificado nas entrevistas presentes nas referidas pesquisas acadêmicas de Diniz (2012) e de Oliveira (2017), assim como em diversos relatos de experiência publicados por aqueles que atuaram

pelo programa (CARNEIRO, 2019; MORELO, COSTA e KRAEMER, 2018; FERREIRA, 2014; SÁ, 2009, entre outros). Contudo, espero, neste artigo, poder indicar também como as práticas de ensino no âmbito do *Programa Leitorado* em contextos situados aponta para a necessidade de outras configurações ideológicas para o seu modelo regulatório.

### **3. Processos de institucionalização do *Programa Leitorado***

As pesquisas de Diniz (2012) e Oliveira (2017), realizadas a partir de vasta pesquisa documental e de entrevistas com leitores, destacaram, de forma central, como o processo de institucionalização das políticas linguísticas e culturais como políticas de Estado no Brasil é algo recente e, por isso mesmo, em diversos momentos, foi marcado não somente pela falta de uma gestão estruturada e contínua enquanto política pública, mas também por orientações ideológicas divergentes e, por vezes, contraditórias.

Embora os primeiros Centros Culturais Brasileiros (CCBs) que viriam a difundir a língua portuguesa na América Latina tenham sido criados na década de 1930 e 1940 (BRASIL, 2016c), e o primeiro leitorado brasileiro tenha sido criado, segundo Silva (2010), em 1965, na França, a primeira portaria de regulamentação da atuação do leitor foi publicada somente no final dos anos de 1990 (BRASIL, 1999). Somente em 2003, foi criada a Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP), atualmente em processo de reestruturação, que passou a ser responsável pela hoje denominada Rede Brasil Cultural, a qual inclui os CCBs e os leitorados (DINIZ, 2012).

Ainda que institucionalizada recentemente, a Rede Brasil Cultural – anteriormente denominada como Rede Brasileira de Ensino no Exterior (RBEx) (DINIZ, 2012) – veio a se configurar, ao longo das gestões de Lula e Rousseff, como um dos principais instrumentos da política externa brasileira para o ensino de língua portuguesa e a difusão da cultura brasileira no exterior, oferecendo uma estrutura institucional para seu desenvolvimento. Atualmente, tal rede apoia o funcionamento de 24 CCBs (treze nas Américas, seis na África, três na Europa e dois no Oriente Médio), dos Núcleos de Estudos Brasileiros (NEBs), bem como o programa de leitorado e projetos voltados para o português como língua de herança (BRASIL, 2019b).



No entanto, como indicam os trabalhos de Diniz (2012) e Oliveira (2017), as ações da Rede Brasil Cultural não são marcadas por uma caracterização uniforme, como as informações no site do MRE poderiam indicar. Seus processos de conformação se deram mais pela agregação de iniciativas diversas que antes funcionavam de forma mais ou menos independentes do que pela construção de uma política articulada. Ambos os autores destacam, por exemplo, a heterogeneidade das práticas no âmbito do leitorado, que variam de país para país. A disponibilidade de recursos humanos na instituição de trabalho e no posto diplomático, a existência ou não de um CCB e/ou de um posto aplicador do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) no país em questão são determinantes para dar os contornos de atuação para o leitor.

Na portaria de 2006, que define o trabalho do leitor, porém, esse é retratado como se fosse algo relativamente homogêneo:

**O MINISTRO DE ESTADO DAS RELAÇÕES EXTERIORES e o MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**, no uso de suas atribuições, resolvem:

Art. 1º Definir o **leitor brasileiro** como o professor universitário, de nacionalidade brasileira, que se dedica ao ensino da língua portuguesa falada no Brasil, e da cultura e da literatura nacionais em instituições universitárias estrangeiras. (BRASIL, 2006)

Essa homogeneidade é construída nas definições que o texto apresenta do que é ser leitor, especificando que este é “professor universitário” e que o mesmo é de “nacionalidade brasileira”. Conforme aponta Diniz (2012), nos anos de 1980 e 1990, um pré-requisito para o exercício da função de leitor era ser “professor universitário”. Nas portarias de 1999 e de 2006, ser professor universitário não é mais um pré-requisito, mas se torna um modo de caracterizar o perfil e o contexto de atuação do leitor. Um outra especificação importante é a de que o “leitor brasileiro” passa a ser, obrigatoriamente, um cidadão de “nacionalidade brasileira”, o que representou uma mudança significativa entre a primeira e a segunda regulamentação, ao restringir quem pode ocupar o cargo. Essa é uma

restrição para apenas alguns cargos no âmbito do Estado brasileiro, como destaca Diniz (2012), o que indicia o papel do leitor como representante desse Estado.

A definição da função no excerto acima reitera, ainda, a dedicação do leitor ao “ensino da língua portuguesa falada no Brasil, e da cultura e da literatura nacionais”. Nessa especificação, institui-se que o leitor não ensina qualquer língua, mas aquela que é identificada como a língua falada no Brasil, o que Diniz (2012) identifica como uma marca de descolonização linguística, uma vez que dizer apenas que se trata da difusão da língua portuguesa parece ser insuficiente para caracterizá-la como representativa da nação brasileira. Em relação à literatura e à cultura, essas são especificadas como “nacionais”, o que produz a ideia da existência de uma cultura brasileira homogênea representativa dessa nacionalidade. Essa caracterização, apresentada na portaria de 1999 – e depois reformulada com teor similar na portaria de 2006 – por meio da repetição de palavras que se referem ao Brasil e à nação, são os primeiros elementos que dão os contornos para a atuação dos leitores brasileiros como partícipes de uma política do Estado brasileiro no exterior.

### **3.1 O Programa Leitorado como parte de uma política cultural**

Para além desses contornos mais amplos, ao longo das gestões de Lula e Rousseff, o agrupamento das ações no campo cultural e linguístico sob a rubrica da diplomacia cultural, bem como os descritores que definem o perfil dessas ações, produzem mais especificações para a atuação do leitor. No excerto abaixo, que define a diplomacia cultural, o ensino de língua portuguesa é incluído como parte dessas iniciativas:

A diplomacia brasileira promove a divulgação da cultura e das artes brasileiras em suas múltiplas dimensões, procurando estimular a cooperação cultural e o ensino da língua portuguesa. Se, por um lado, ressalta a singularidade de nossa cultura, por outro, revela as afinidades que a unem a outros povos – particularmente significativas, já que nosso país acolheu fluxos migratórios das mais diversas origens. (BRASIL, 2016a).

No primeiro período dessa caracterização, aparece a configuração da articulação temática entre língua portuguesa, cultura brasileira e cooperação cultural, que estava no cerne da atuação da Subsecretaria Geral de Cooperação Internacional, Promoção Comercial e Temas Culturais. Porém, no período seguinte, há uma especificação maior de como as ações no campo cultural são construídas: por um lado elas ressaltam “a singularidade de nossa cultura” e, por outro, revelam “as afinidades que a unem a outros povos – particularmente significativas, já que nosso país acolheu fluxos migratórios das mais diversas origens”.

Essa caracterização dupla da cultura brasileira – com a afirmação de sua singularidade e também de sua afinidade com outros povos – longe de apontar para direções distintas, remete, em última instância, aos mesmo discursos em torno da *cultura brasileira* como fruto da miscigenação entre povos de diferentes origens (ver, por exemplo, BASTOS, 2006 e ORTIZ, 2010), discursos esses que, no período Vargas (1934-1945 e 1951-1954), passaram a modelar as políticas do Estado brasileiro, incluindo sua política externa (GOMES, 1996 e MESQUITA, 2013). É o imaginário freyreano da cultura brasileira como miscigenada de *Casa Grande e Senzala* (FREYRE, 2006) transmutado, ao longo do tempo, para um discurso mais contemporâneo em torno da cultura brasileira como multiétnica e multicultural, que atua na conformação do metadiscorso orientador da política externa e das políticas linguísticas e culturais brasileiras no exterior.

Signorini (2013), ao analisar os discursos em torno da língua portuguesa na globalização, destaca como a experiência multicultural e multilíngue brasileira, na gestão do Ministro Celso Amorim (2003-2010), foi desenhada como a base sobre a qual o Brasil construiu um globalismo de vocação mais cosmopolita e, por isso mesmo, distinto daquele que é professado nos discursos de Portugal em torno da lusofonia – lusofonia esta que projeta um globalismo de filiação monocultural e monolíngue. Para a autora, esse contraste é o que sustenta ainda a especificação da diferença linguística brasileira, uma vez que a variedade brasileira seria marcada também por essa diferença cultural.

Ambas “diferenças”, a linguística e a cultural, estão presentes na portaria de regulamentação de atuação do leitor, que o define como

promotor da “língua portuguesa falada no Brasil” e da “cultura e da literatura nacionais” (BRASIL, 2006). Essa “diferença” aparece também na página sobre a diplomacia cultural brasileira que especifica: “os leitores ministram aulas da vertente brasileira da língua portuguesa, bem como trabalham temas relacionados às manifestações culturais do Brasil” (BRASIL, 2016a). Essa caracterização das especificidades do português brasileiro e da cultura brasileira são eixos de orientação para a política externa no campo cultural e linguístico do governo brasileiro e para atuação do leitor como seu representante.

A ideologia linguística que sustenta essa orientação é aquela que está no fundamento da construção dos projetos nacionais que vinculam um determinado povo a uma determinada cultura e a uma determinada língua (BAUMAN e BRIGGS, 2001). Ainda que esse povo possa ser caracterizado como culturalmente diverso e formado pela contribuição de diversos povos, e ainda que a sua língua possa ter sido constituída por múltiplas influências, é um imaginário homogeneizante que emerge nesses metadiscursos. É esse imaginário característico do modelo hegemônico de nação que tem sustentado a política externa brasileira, definindo os parâmetros de sua política cultural e linguística.

No entanto, no mundo contemporâneo, o funcionamento dos Estados-Nação foram remodelados em função da intensificação dos fluxos de mobilidade do capital e de mobilidade humana que alteraram as diversas paisagens do globo (APPADURAI, 1990). Como aponta Signorini (2013), as visões que subjazem aos projetos globalizante lusófono e globalizante brasileiro não são hegemônicas nos espaços de língua portuguesa e dão indícios de estratégias locais de construção de relações com essa língua. A autora destaca a condição africana como representativa de um outro globalismo em língua portuguesa, para o qual a expressão estética tem um papel central, seja na literatura, na música ou ainda no cinema. Configurado a partir de outras escalas de espaço e tempo e por outras dinâmicas de relações internacionais, o contexto africano desafia a centralidade das políticas internacionais para a língua portuguesa que emanam de Portugal ou do Brasil.

### **3.2 O leitorado brasileiro na Universidade da Cidade do Cabo**

Minha atuação como leitor brasileiro na Universidade da Cidade do Cabo, na África do Sul, teve seus contornos marcados pelas linhas de força que dominam a política externa e as políticas linguísticas e

culturais brasileiras no campo internacional. Como mencionado na introdução, uma dessas linhas está conectada ao papel da dinâmica das relações internacionais brasileiras na seleção das regiões, blocos e países priorizados para serem o foco dessas políticas. Ao longo das gestões de Lula e Rousseff, a África tornou-se central na política externa do Brasil, não somente pelas relações estabelecidas historicamente com os países de língua portuguesa, mas também por meio de novas relações forjadas com outros países. O então Chanceler brasileiro, em 2015, Mauro Vieira, destacou, em uma reunião com os Embaixadores do Grupo Africano, a relevância do continente para o Brasil:

A importância da África é um elemento definidor e incontornável para o Brasil. Nosso país é inconcebível sem a herança africana, motivo de orgulho e fundamento para a construção de um futuro que queremos mais justo (BRASIL, 2015).

Nesse trecho de seu discurso, a herança cultural africana no Brasil é ressaltada como elemento que justifica as ações de política externa brasileira no continente. É nessa mesma direção que o Chanceler também destaca que:

O engajamento brasileiro no continente africano é uma política de Estado e reflete os anseios dos mais variados setores da sociedade brasileira. Fato mais do que natural em um país onde 51,4% da população se declara afrodescendente (BRASIL, 2015).

Nessa construção discursiva, o compromisso político do Estado brasileiro é reforçado e, novamente, é trazida a imagem de um Brasil multicultural que reconhece a especificidade de suas conexões com a África, em função, inclusive da herança genética da população brasileira.

Porém, o Chanceler frisa também em seu discurso que, desde 2003, o comércio com o continente africano foi quadruplicado, a rede diplomática passou de 18 para 37 embaixadas residentes, e a cooperação técnica com países africanos atingiu 45 países. É

mencionada também a oferta de um curso de português para diplomatas africanos em Brasília (BRASIL, 2015).

É nessa conjunção de relações culturais e de interesses econômicos e políticos do Brasil no continente africano enunciadas pelo Chanceler em seu discurso que são desdobradas também ações no campo das políticas linguísticas. A adesão da África do Sul ao BRICS, em 2011 (RIBEIRO e MORAES, 2015), certamente foi decisiva para a criação de um leitorado na Universidade de Pretória e na Universidade da Cidade do Cabo, que começaram a funcionar em 2015, momento em que a construção do BRICS era uma prioridade política para o governo brasileiro.

#### **4. O ensino de língua portuguesa na África do Sul e na UCT**

No contexto do Sul da África, o ensino de língua portuguesa tem, historicamente, contado com forte apoio do Camões. O ensino dessa língua no país é parte de uma rede maior de Ensino de Português no Estrangeiro (EPE), que engloba a África do Sul, a Namíbia, a Suazilândia e o Zimbábue (PORTUGAL, 2019). Mais especificamente, na África do Sul, o Camões apoia esse ensino nas escolas públicas e no ensino superior, na Universidade da Cidade do Cabo, na Universidade de Witwatersrand, na Universidade de Pretória e na Universidade de Tecnologia de Durban, bem como no Parlamento sul-africano e em algumas unidades da Aliança Francesa (PORTUGAL, 2019).

A oferta de ensino de língua portuguesa na Universidade da Cidade do Cabo foi iniciada em 1986, com o envio do primeiro leitor português do Camões para a instituição, que permaneceu no cargo até 1991. Esse ensino foi retomado em 2005, com a assinatura de um acordo tripartite entre a universidade sul-africana, o então denominado Instituto Camões e a Universidade Eduardo Mondlane, de Moçambique (CARNEIRO, 2019).

Desde então, a Universidade da Cidade do Cabo começou a ofertar ininterruptamente os cursos de Português I A, Português I B, Português II A e Português II B – cursos de 60 horas cada –, que tinham como enfoque o ensino da língua portuguesa nos níveis básico (I A e I B) e pré-intermediário (II A e II B). Ao longo dos anos, foi estabelecido um perfil de formação, em grande medida, seguindo as linhas de orientação do Camões no contexto do Sul da África.

No início de 2015, a Escola de Línguas e Literaturas (*School of Languages and Literatures – SLL*) – departamento que é parte da Faculdade de Humanidades, da UCT e oferece cursos de 13 idiomas diferentes – recebeu o terceiro leitor moçambicano indicado pelo acordo tripartite. Foi nesse ano também que iniciei os trabalhos como leitor na instituição, com o objetivo de atender à necessidade de ofertar os cursos de Português III A e III B, que viriam a compor o *Major* em Língua Portuguesa. Na África do Sul, os estudantes que cumprem um determinado número de créditos em um campo do conhecimento são graduados com um *Major* naquela área no curso de *Bachelor in Arts*, que é uma formação geral em humanidades. Além disso, eu deveria também planejar a implementação de um curso de *Honours*, uma formação inicial pós-graduada na área de língua portuguesa (CARNEIRO, 2019).

Minha atuação no âmbito institucional viria a ser marcada, então, por essas demandas colocadas pela UCT - configuradas ao longo da história do ensino de língua portuguesa na universidade - e pelos interesses do governo brasileiro que justificavam a presença de leitores na África do Sul. O equilíbrio entre essas demandas foi caracterizado por negociações delicadas, dadas as especificidades do contexto em questão, o que será discutido na próxima seção.

O ensino de língua portuguesa na UCT, no período do referido acordo tripartite, foi construído com o intuito de ofertar a aprendizagem inicial dessa língua e, para tal, eram utilizados os volumes I e II do método *Português XXI* (TAVARES, 2012 e 2014 e TAVARES e SOUZA, 2014) nos cursos de Português IA, IIA e IIA e IIB. Essa oferta foi realizada entre 2006 e 2014 pelos leitores moçambicanos da Universidade Eduardo Mondlane, com o apoio de uma assistente graduada, sul-africana, de origem madeirense. No entanto, esse ensino de língua portuguesa não foi necessariamente pensando tendo em vista o contexto da África do Sul, o perfil da universidade e dos estudantes, ou ainda, um projeto pedagógico específico. A prática de ensino desenvolvida na UCT, ao longo desse período, é representativa de uma situação recorrente, na qual o material didático é o orientador do planejamento pedagógico (DINIZ, STRADIOTTI e SCARAMUCCI, 2009).

Com a chegada do novo leitor moçambicano e com a minha chegada, em 2015, o material e sua centralidade na organização dos cursos passaram a ser alvo de discussões na Seção de Língua Portuguesa, a unidade responsável pelos cursos dessa área no âmbito da Escola de Línguas e Literaturas<sup>4</sup>. A perspectiva do material centrada cultural e linguisticamente em Portugal – considerando principalmente as suas fronteiras no continente europeu – representava um contraponto às experiências diversas da equipe atuante Seção. O material também não atendia à diversidade de interesses que levavam os estudantes a buscarem o aprendizado de português na universidade, uma vez que, para alguns, o português era língua de herança, para outros, o interesse era em conhecer o Brasil e, para outros, ainda, o interesse eventualmente era em Portugal ou nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Em 2015, no entanto, nossa opção foi pela manutenção do material didático até conseguirmos discutir melhor como o curso seria reorganizado, a progressão em cada um dos níveis e o projeto pedagógico que daria sustentação às práticas de ensino e à escolha de um determinado material didático para os cursos de Português I A, I B, II A e II B. No caso da oferta dos cursos do *Major*, Português III A e Português III B, que ficariam sob minha responsabilidade, a ausência de um planejamento curricular tornava a sua oferta em 2015 algo complexo, pois não havia uma expectativa delineada para o objetivo desses cursos.

Embora, para mim, fosse mais fácil ensinar o português brasileiro e ensinar aspectos da cultura brasileira, não havia um projeto pedagógico que sustentasse essa opção. O grupo de alunos também não estava preparado para uma mudança na perspectiva de ensino, o que incluía o uso de uma outra variedade da língua portuguesa. Para além disso, os dois primeiros volumes do material didático *Português XXI* objetivavam levar os alunos, em dois anos de curso, no sistema da UCT, ao nível A2 do Quadro Comum Europeu, o que significava que seus conhecimentos de língua ainda eram bastante elementares.

Nesse quadro, optou-se, nos cursos de Português III A e III B, no ano de 2015, por fazer uma revisão dos conteúdos estudados e ensinar aspectos da língua portuguesa ainda desconhecidos para os estudantes, adotando também o volume III do material didático *Português XXI*, para que os estudantes pudessem concluir o curso com conhecimentos



em nível intermediário de língua portuguesa. Embora eu não ensinasse propriamente o português europeu, a formação anterior dos estudantes era essa e o material de base com o qual estavam acostumados era esse também. Logo, essa era uma solução mediada em uma situação de transição delicada na Seção de Língua Portuguesa.

Essa proposta, longe de ser satisfatória, foi a possível naquele momento, até que pudéssemos renegociar a organização do curso, revendo o conjunto de práticas que já estavam estabelecidas desde o acordo tripartite entre a UCT, o Camões e a Universidade Eduardo Mondlane, que definia o planejamento do ensino de português nesse contexto. Embora o leitor moçambicano e eu fôssemos novos, a estrutura institucional que recebemos já estava estabelecida e alterá-la demandava negociação com os estudantes e com a própria Escola de Línguas e Literaturas.

O primeiro passo para a reorganização foi tornar os cursos dos dois primeiros anos mais intensivos, a fim de que os alunos chegassem ao final do segundo ano com conhecimentos de língua no nível B1. Para tal, decidimos permanecer com o material didático *Português XXI*, porém utilizando os três volumes nos cursos de Português IA, IIA, IIA e IIB, com a possibilidade de uma negociação futura envolvendo o uso dos volumes 2 e 3 do livro didático *Avenida Brasil* (LIMA et al., 2009 e 2010). Ficou acordado que, no terceiro ano, eles teriam cursos de língua articulados com literatura e cultura dos países de língua portuguesa, a serem ofertados a partir de um planejamento específico realizado pelo professor leitor brasileiro.

#### **4.1 A reformulação do ensino de língua portuguesa na UCT**

Pela titulação de doutor, passei a atuar como chefe da Seção de Língua Portuguesa e coube a mim, então, a tarefa de articular a reflexão que tornaria os cursos da seção mais adequados e representativos da diversidade de vivências com a língua portuguesa que estava evidente no perfil dos professores e estudantes, como expus acima, e também da diversidade cultural dos países de língua portuguesa.

Porém, eu necessitava estar atento ao conjunto de práticas de ensino já estabelecidas no âmbito do acordo tripartite, que organizavam o funcionamento da Seção de Língua Portuguesa, e, ao mesmo tempo, estar atento para que eu, como representante do governo brasileiro,

também divulgasse a literatura e a cultura brasileira e a variedade do português falado no Brasil. Ao longo do período que permaneci como leitor na África do Sul, entre 2015 e 2017, o equilíbrio entre esses olhares foi o desafio colocado para minha atuação cotidiana, que levou a uma perspectiva particular para o ensino de língua portuguesa na UCT, principalmente, nos cursos sob minha responsabilidade.

Foi pelo caminho da cultura que esse equilíbrio passou a ser buscado, tendo em vista não só a diversidade das experiências culturais de professores e estudantes, mas também as potenciais interconexões entre suas experiências com a língua portuguesa e as culturas de países e localidades diversas onde essa língua é falada. A organização de eventos como o Dia da Língua Portuguesa e da Cultura na CPLP se tornou uma oportunidade para mostrar essas interconexões.

Ao longo dos três anos em que estive na Universidade da Cidade do Cabo, foram exibidos documentários que abordavam as relações interculturais entre os países de língua portuguesa. Em 2015, foi exibido *Cartas para Angola*, de 2011, dirigido por Júlio Matos e Coraci Ruiz. O filme aborda as relações entre pessoas que vivem no Brasil, em Angola e Portugal por meio da troca de videocartas. Em 2016, foi a vez do filme *Lusofonia, a (R)evolução*, produzido em 2006 e dirigido por Rui Brito, que trata das relações musicais entre os países de língua portuguesa. Em 2017, optou-se pelo filme *Marrabenta, sons de Moçambique*, de 2015, dirigido por Victor Lopes, sobre o principal ritmo musical moçambicano. Esses eventos foram organizados com a participação dos consulados locais do Brasil, de Portugal, de Angola e de Moçambique, constituindo-se como uma ação representativa do que poderia ser parte de uma política linguística e cultural comum dos países de língua portuguesa.

Esse olhar para a diversidade linguística e cultural desses países, quando do planejamento estratégico da Escola de Línguas e Literaturas, em 2016, adquiriu centralidade no planejamento dos cursos da área de língua portuguesa e abriu um horizonte para que seu ensino na instituição pudesse ser representativo de um olhar mais atento para as múltiplas experiências constitutivas dos usos do português em diversas partes do mundo.

Foi acordado que o curso estaria orientado para um aprendizado do português como uma língua global (MOITA-LOPES, 2015), ou seja, considerando as configurações de usos linguísticos e apropriações

ideológicas dessa língua em diversos contextos. Para além disso, considerou-se importante levar em conta o horizonte afropolitano delineado no planeamento estratégico da UCT<sup>5</sup>, bem como os debates ocorridos entre 2015 e 2017 sobre a necessidade de revisão do perfil dos currículos do ensino superior na África do Sul (CARNEIRO, 2019). Foi dessa forma que a especialização do *Major* passou a ser construída como direcionada para uma formação em torno do que denominamos, na Seção de Língua Portuguesa, como Estudos Afro-Luso-Brasileiros, em um sentido *lato*, sugerindo um descentramento dos projetos nacionais de Portugal, do Brasil ou dos PALOP, buscando dar ênfase às relações interculturais entre os países de língua portuguesa (CARNEIRO, 2019).

Os cursos que configuravam o *Major* da Seção de Língua Portuguesa, Português III A e III B, bem como o planeamento do *Honours*, passaram a ser o elemento principal de configuração desse novo horizonte de formação. Isso representava também a necessidade de mudanças no planeamento dos cursos de Português IA, IB, IIA e IIB, que deveriam passar, então, a ser representativos dessa visão pedagógica.

#### **4.2 Um breve exemplo de práticas: o ensino de português por/entre culturas e línguas diversas**

No ano de 2016, ofertou-se, pela primeira vez, o curso de Português IIIA, com a nova configuração planejada no âmbito da Seção de Língua Portuguesa. O curso passou a ter como enfoque uma formação voltada para a compreensão do português falado no Brasil, da cultura e da sociedade brasileira. Nesse ano, foram utilizados materiais do site *ClicaBrasil* (FLANZER, 2010) e materiais específicos para os fins do curso, incluindo reflexões em torno da formação da nação brasileira, por meio, por exemplo, do estudo crítico de aspectos da obra de Darcy Ribeiro sobre a formação do Brasil, do estudo de aspectos da música popular brasileira no período da ditadura militar e, ainda, da análise de obras cinematográficas brasileiras.

O curso de Português IIIB, por sua vez, ofertado no segundo semestre de 2016, passou a ter como enfoque as relações interculturais entre os países de língua portuguesa, abordando, por exemplo, as relações interatlânticas entre o continente africano e o Brasil no passado

e no presente; a expansão dos usos da língua portuguesa ao redor do globo, em função do imperialismo europeu e a sua configuração atual, incluindo zonas de fronteira e as diásporas; a Revolução dos Cravos e o seu papel na dissolução do império colonial português; a formação das nações africanas de língua oficial portuguesa; os retornados em Portugal, bem como outras dinâmicas indicativas de relações interculturais permeadas pelos usos do português.

No caso específico desse segundo curso, as aulas eram organizadas a partir de blocos temáticos e, em cada um deles, os estudantes tinham acesso a materiais discursivos diversos (músicas, obras literárias, documentários e filmes de ficção entre outros), refletindo sobre usos linguísticos e práticas culturais específicas, e posicionando-se em relação a elas. Esses posicionamentos partiam de suas trajetórias, abrindo possibilidade para que não só refletissem sobre o papel da língua portuguesa em suas vidas, mas também para que pensassem acerca de outros marcadores sociais de diferença como classe, etnia e gênero.

O exemplo a seguir, de uma atividade produzida no âmbito do curso de Português IIIB, no segundo semestre de 2016, sinaliza, em parte, os processos de aprendizagem que ocorreram nesse curso. Um dos blocos, denominado *Fronteiras: Vozes em Português*, objetivava levar os estudantes a ampliarem seus conhecimentos sobre a difusão da língua portuguesa, os contextos multilíngues nos quais ela se insere e o seu papel na constituição das identidades sociais de diferentes populações. Dentre os materiais utilizados, estavam materiais audiovisuais, musicais e literários representativos desse processo de difusão da língua.

Em uma das tarefas, após a leitura da crônica “Cáspita!”, de Luis Cardoso (2000), de Timor-Leste, foi proposto que as estudantes do curso – todos os participantes eram mulheres – escrevessem sua autobiografia linguística nesse gênero. Cada aluna tinha uma trajetória diferente, marcada pelo multilinguismo. Afora aprender diferentes línguas na escola como o afrikaans, o alemão e o francês, elas tinham contato com línguas africanas locais, como o sesoto e o isixhosa. Algumas delas também tinham diferentes línguas de herança, como o próprio português, o crioulo cabo-verdiano e o russo.

Os trechos a seguir, retirados da biografia linguística de Lianne<sup>6</sup>, estudante que tem o português como língua de herança, indicam a sua

relação com múltiplas línguas e variedades linguísticas de seu repertório:

(...) o relacionamento linguístico desenvolvido entre mim, meu irmão e o resto da minha família é um relacionamento no qual nossa família fala (para nós) em português e nós falamos (e respondemos) em inglês. (...)

O inglês também se tornou a língua da amizade e das minhas aventuras adolescentes. Mas o inglês que eu falo é um inglês sul-africano influenciado por uma série de línguas nativas. Por isso, para mim, o idioma do futebol é sesotho e o idioma da rua é gíria zulu. (...)

Inglês não é a única língua que eu aprendi formalmente, também aprendi Afrikaans (em todos os anos de escolaridade) e alemão nos meus últimos anos de escola. Afrikaans é uma língua que está sempre ao seu redor na África do Sul, quer você goste ou não, e então você a utiliza muito. (...)

Se, por um lado, esse conjunto de recursos linguísticos do repertório de Lianne sinaliza o papel de cada um deles na construção de relações sociais e identidades específicas, bem como uma consciência da multiplicidade de funções que essas línguas podem exercer, por outro lado, esse repertório indicia as práticas transglóssicas e transculturais (ASSIS-PETERSON e COX, 2007) onipresentes no contexto sul-africano.

Para além disso, essa vivência indica também a necessidade de sensibilidade do professor para as necessidades pedagógicas específicas emergentes em um contexto multilíngue como esse. É importante que o docente esteja atento ao repertório linguístico e semiótico local, refletindo acerca dos papéis que uma determinada língua pode assumir como um recurso comunicativo para os estudantes.

Quando relata a retomada dos estudos de língua portuguesa na universidade, Lianne afirma que esse português ensinado na instituição apresentava limitações:

Também aprendi um pouco de francês no meu primeiro ano da universidade e descobri que a aprendizagem de francês era bem fácil porque o vocabulário era semelhante ao português. E foi aí que eu me perguntei por que eu não estava tentando aprender português.

Então, com vinte anos, voltei para as minhas raízes. Porém, ainda continuo a ter dificuldade para realmente falar português, mesmo que eu esteja bem preparada para falar. Ademais, como estou a aprender português formalmente, os meus avós acham que falo de um jeito muito formal, como se fosse uma “fadista”.

A fala de Lianne é indicativa de como a ordem normativa reguladora do ensino de português na universidade é distinta da ordem que regulou seus primeiros contatos com essa língua em casa. O português da universidade é considerado o português de uma “fadista”, o que alude à variedade continental dessa língua, distinto do português insular das comunidades sul-africanas originárias da Ilha da Madeira. A língua portuguesa da universidade que deveria ser algo que reforçaria sua identidade cultural, é um objeto estranho e estranhado no âmbito das suas relações familiares.

Se, por um lado, não é possível contemplar todas as variedades da língua portuguesa no curto espaço de tempo que os estudantes têm para a aprendizagem, por outro, o desenvolvimento de uma consciência de suas múltiplas variedades pode contribuir para que eles se posicionem em relação à diversidade cultural e social que caracteriza os usos de uma determinada língua. Mais do que isso, contribui para que possam compreender melhor a si mesmos e aprender a como se posicionar nos seus contextos de intervenção, como afirma Lianne:

Porém com cada encontro linguístico aprendo mais da minha história e de mim mesma. Portanto, posso dizer que o idioma (linguístico ou corporal) é a chave para entender não só aos outros, mas também a nós mesmos.

A linguagem surge aí, então, como elemento fundamental para que os alunos se relacionem consigo próprios e com os outros com os quais interagem. Essa língua(gem) que emerge em seu discurso como um

recurso social não tem filiação a nenhuma nação. Afirmar isso traz implicações para que se pense qual é o significado do ensino de línguas estrangeiras modernas na contemporaneidade, conforme discutirei brevemente nas considerações finais.

## 5. Considerações finais

No artigo recente que escrevi sobre minha experiência como leitor na África do Sul (CARNEIRO, 2019), defendi o direcionamento dado pela Associação de Línguas Modernas dos Estados Unidos (*Modern Language Association – MLA*) para o ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino superior. Para a MLA (MODERN LANGUAGE ASSOCIATION, 2007), o aprendizado de línguas estrangeiras deve buscar o desenvolvimento de uma competência translíngue e transcultural dos sujeitos aprendizes, ao invés de focar no desenvolvimento exclusivo da proficiência linguística.

Para tanto, a aprendizagem de línguas precisa ser concebida por essa ótica e por esse prisma, o que implica um deslocamento dos projetos nacionais que têm emoldurado essas práticas, como, por exemplo, ocorre no ensino de português como língua adicional. Ora, uma perspectiva transidiomática (JACQUEMET, 2005) ou translíngue e transcultural (MODERN LANGUAGE ASSOCIATION, 2007) está em confronto com projetos políticos e culturais hegemônicos de determinados países. Ensinar línguas, considerando os múltiplos recursos linguísticos e semióticos dos estudantes e os seus repertórios culturais diversificados, nessa direção, demanda uma perspectiva de ensino que é também transnacional, valorizando os fluxos de mobilidade e o trânsito entre línguas que caracterizam as trajetórias de vida dos sujeitos aprendizes.

Os programas desenvolvidos para difusão do português do Camões, de Portugal, e da Rede Brasil Cultural, do Brasil, no entanto, são representativos de políticas linguísticas e culturais que têm, em seu cerne, identidades nacionais específicas e visões homogeneizantes do que seria o ensino de língua portuguesa, de literatura e de cultura. Os materiais didáticos para o seu ensino, com raras exceções (ver, por exemplo, Jouet-Pastre et al, 2012), também reproduzem versões nacionais da língua portuguesa, desconsiderando sua diversidade global.

Perante esse quadro que não apresenta uma perspectiva de mudança, cabe ao leitor brasileiro – e também aos leitores de Portugal, de Moçambique e mesmo de outras línguas modernas – desenvolver, para além da formação como professor, uma capacidade de orientar os estudantes para transitar entre línguas e culturas, vendo a si próprios como sujeitos em trânsito. Embora as políticas linguísticas e culturais possam representar complexos normativos restritivos, o leitor, nas práticas de sala de aula, tem a possibilidade de construir outras normatividades mais adequadas aos seus contextos de inserção. Ainda que não possam alterar os modelos hegemônicos de ensino de línguas, essas práticas podem abrir caminhos para hegemonias alternativas e oportunidades para um ensino de línguas mais reflexivo acerca das ideologias que o estruturam.

### Referências bibliográficas

- ALMEIDA, P. R. (2019). *Organograma do Itamaraty no Governo Bolsonaro*. Disponível em: <<http://diplomattizando.blogspot.com/2019/01/organograma-do-itamaraty-no-governo.html> >. Acesso em: 22 de maio de 2019.
- 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: BORTONI-RICARDO, S. M.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-43.
- APPADURAI, A. “Disjuncture and difference in the global culture economy.” In: *Theory, Culture, and Society*. v. 7, 1990, p. 295-310.
- BASTOS, E. R. (2006). *As criaturas de Prometeu: Gilberto Freyre e a formação da sociedade brasileira*. São Paulo: Global.
- BAUMAN, R.; BRIGGS, C. (2003). *Voices of modernity: language ideologies and the politics of inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BLOMMAERT, J. (1999). The debate is open. In: BLOMMAERT, J. (Ed.), *Language ideological debates*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, p. 1-38.
- BOURDIEU, P. (1977) “L'économie des échanges linguistiques.” In: *Langue française*, n°34, p. 17-34.
- BRASIL. (1999). Ministério das Relações Exteriores. Gabinete do Ministro. *Portaria n.º 2, de 29 mar. 1999*. Diário Oficial da União,



Brasília, DF, 01 abr. 1999, Seção 1., p. 278. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1097638/dou-secao-1-01-04-1999-pg-29>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. (2006). Ministério das Relações Exteriores. Gabinete do Ministro. *Portaria Interministerial nº 01, de 20 de março 2006*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 mar. 2006, 2006, Seção 1, p. 28. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/505063/dou-secao-1-22-03-2006-pg-28>>. Acesso em: 20 de maio 2019.

\_\_\_\_\_. (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=8387: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](http://www.itamaraty.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8387: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: 20 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. (2016a). Ministério das Relações Exteriores. *Diplomacia Cultural*. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/diplomacia-cultural>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. (2016b). Ministério das Relações Exteriores. *Organograma Itamaraty*. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/images/organograma/20160810-Organograma-port.pdf>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. (2016c). Ministério das Relações Exteriores. *História dos Centros Culturais Brasileiros*. Disponível em: <[http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/images/Arquivos\\_PDF/Historia\\_dos\\_Centros\\_Culturais.pdf](http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/images/Arquivos_PDF/Historia_dos_Centros_Culturais.pdf)>. Acesso em: 29 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. (2018a). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Programa Leitorado*. Disponível em: <<http://capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-leitorado>> Acesso em: 20 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. (2018b). Ministério das Relações Exteriores e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Programa Leitorado para instituição universitária estrangeira – Edital 37/2018*. Disponível em:

- <[http://capes.gov.br/images/stories/download/editais/19112018\\_Edital\\_1\\_37\\_MRE\\_Leitorado.pdf](http://capes.gov.br/images/stories/download/editais/19112018_Edital_1_37_MRE_Leitorado.pdf)>. Acesso em: 20 de maio de 2019.
- \_\_\_\_\_. (2018c). Ministério das Relações Exteriores. *Rede de Leitorados*. Disponível em: <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-leitorados>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.
- \_\_\_\_\_. (2019a). Ministério das Relações Exteriores. *O ministro e demais autoridades*. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/o-ministro-e-demais-autoridades>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.
- \_\_\_\_\_. (2019b). Ministério das Relações Exteriores. *Rede Brasil Cultural - Apresentação*. Disponível em: <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-apresentacao>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.
- CARDOSO, L. (2000). "Cáspita" "By Jove!". Trad. Isabel Moutinho. In: SEIXO, M. A.; NOYES, J.; ABREU, G.; MOUTINHO, I. (Eds.), *The Paths of Multiculturalism: Travel Writings and Postcolonialism: Precedings for the Mossel Bay Workshop of the XVIth Congress of the International Comparative Literature Association/ As Rotas do Multiculturalismo: Escritos de Viagem e Pós-Colonialismo*. Lisbon: Edições Cosmos, p. 455-462.
- CARNEIRO, A. S. R. (2014). *Políticas linguísticas e identidades sociais em trânsito: língua(gem) e construção da diferença em Timor-Leste*. Tese. Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- CARNEIRO, A. S. R. (2019). "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". In: *Calidoscópico*, n. 1, v. 17, p. 121-144. São Leopoldo: Unisinos.
- DINIZ, L. R. A. (2010). *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Campinas: RG/FAPESP.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. Tese. Doutorado em Linguística. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L.; SCARAMUCCI, M.V. R. (2009). "Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil

para falantes de outras línguas.” In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, p. 265-304.

FARACO, C. A. (2012). “Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política.” In: LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., e RIBEIRO, S. (Orgs.) *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFBA. p. 31-50.

FERREIRA, L. M. L. (2014) “O leitorado brasileiro na Tailândia: uma contribuição para o debate a respeito do papel do professor-leitor.” In: *Revista do GEL*, n. 1, v. 11, p. 10-29. Grupo de Estudos Linguísticos (GEL) do Estado de São Paulo.

FLANZER, V. (2010). *Clica Brasil - Portuguese Language and Culture for Intermediate Students*. Disponível em: <<http://laits.utexas.edu/clicabrasil/>> Acesso em: 20 de maio de 2019.

FOLHA DE SÃO PAULO (2019). *Batizado Guimarães Rosa, instituto de promoção da cultura brasileira terá sede em cinco cidades*. São Paulo, 22 de maio de 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2019/05/batizado-guimaraes-rosa-instituto-de-promocao-da-cultura-brasileira-tera-sedes-em-5-cidades.shtml>>. Acesso em: 25 de maio de 2019.

FREYRE, G. (2006). *Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 51ª Ed., São Paulo: Global.

GOMES, A. C. (1996). *História e historiadores: a política cultural do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. FGV.

GUMPERZ, J.; HYMES, D. (1972). *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York: Basil Blackwell.

HELLER, M.; MARTIN-JONES. M. (Orgs.) (2001). *Voices of authority: education and linguistic difference*. Westport, CT: Ablex.

JACQUEMET, M. (2005). “Transidiomatic practices: language and power in the age of globalization.” In: *Language & Communication*, v. 25, p. 257-277.

JOUËT-PASTRÉ, C. et al. (2012) *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

LIMA, E. E. O. F. et al. (2009). *Novo Avenida Brasil (Vol. 2)*. São Paulo: EPU.

MCCARTY, T. L. (2004). “Dangerous difference: A critical–historical

analysis of language education policies in the United States.” In: TOLLEFSON, J. W.; TSUI, A. B. M. (Eds.). *Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 71-93.

\_\_\_\_\_ et al. (2010). *Novo Avenida Brasil (Vol. 3)*. São Paulo: EPU.  
MESQUITA, G. (2013). “Gilberto Freyre e o Estado Novo: a trajetória de uma relação ambígua”. In: *Cadernos do Desenvolvimento*, n. 12, v. 8, p. 207-229. Rio de Janeiro: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento.

MILROY, J. (2011). “Ideologias linguísticas e as consequências da padronização.” In: LAGARES, X.; BAGNO, M. (Orgs.) *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, p. 49-87.

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>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

MOITA-LOPES, L. P. (Org.) (2015). *Global Portuguese: Linguistic Ideologies in Late Modernity*. Oxon, New York, Routledge.

MORELO, B.; COSTA, E.; KRAEMER, F. F. (Orgs.) (2018) *Ensino e aprendizagem de língua portuguesa e cultura brasileira pelo mundo: experiências do programa de leitorado do Brasil*. New Jersey: Boavista Press.

NYE, J. (2004). *Soft Power: the means to success in world politics*. New York: Public Affairs.

OLIVEIRA, L. M. (2017) *Programa de leitorado: diálogo entre política externa e formação de professores de PFOL no Brasil*. Tese. Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa. São Paulo: Universidade de São Paulo.

ORTIZ, R. (2010). *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense.

PORTUGAL. (2019). Ministério dos Negócios Estrangeiros. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. *África do Sul*. Disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt/activity/onde-estamos/africa-do-sul> Acesso em 20 de maio de 2019.

RIBEIRO, E. J. J.; MORAES, R. F. (2015). “De BRIC a BRICS: como a África do Sul ingressou em um Clube de Gigantes.” In: *Contexto internacional*, n. 1, v. 37, p. 255-287. Rio de Janeiro: PUC-Rio.

RIBEIRO, R. F. (2016). “San Tiago Dantas e a política externa para o desenvolvimento na década de 1950.” In: *NEIBA*, v. 5, p. 1-10. Rio de Janeiro: UERJ.

SÁ, D. S. (2009). “O leitorado brasileiro em Manchester: política linguística e o ensino de português como língua estrangeira.” In: *Cadernos de Letras da UFF*, v. 39, p. 31-40. Niterói: UFF.

SIGNORINI, I. (2006). “A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea.” In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 169-189.

\_\_\_\_\_. (2008). “Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise.” In: SIGNORINI, I. (Org.) *Situar a língua[gem]*. São Paulo: Parábola, p. 117-148.

\_\_\_\_\_. (2013). “Política, língua portuguesa e globalização.” In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *O Português no século XXI. Cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, p. 74-100.

SILVA, D. B. da. (2010) O passado no presente: história da difusão e promoção da língua portuguesa no exterior. In: Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 14, Rio de Janeiro (RJ). *Anais...* Rio de Janeiro: Cifefil, 2010. v. XIV, p. 3018-3034. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xiv\\_cnlf/tomo\\_4/3018-3034.pdf](http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_4/3018-3034.pdf)>.

Acesso em: 20 de maio de 2019.

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

\_\_\_\_\_. (2014). *Português XXI 2 – Nova Edição* (Livro do Aluno + CD Áudio + Caderno de Exercícios). Lisboa, Lidel.

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

TOLLEFSON, J. W.; PÉREZ-MILANS, M. (Orgs.) (2018). *The Oxford handbook of language policy and planning*. Oxon: Oxford University Press.

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](https://www.uct.ac.za/downloads/uct.ac.za/about/goals/uct_strategic%20goals.pdf)>. Acesso em: 15 de maio de 2019.

WOOLARD, K. A. & SCHIEFFELIN, B. B. (1994). “Language ideology” In: *Annual Review of Anthropology*. 23, p. 55-82.

WORTHAM, S. (2008) *Linguistic Anthropology of Education*. Disponível em: [https://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/180](https://repository.upenn.edu/gse_pubs/180) Acesso em: 22 de outubro de 2018.

ZOPPI-FONTANA, M. G. (2009) O português do Brasil como língua transnacional. In: \_\_\_\_\_. (org.) *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG, p. 13-41.

**Palavras-chave:** Programa Leitorado, ensino de português como língua adicional, políticas linguísticas.

**Keywords:** Lecturership programme, teaching of Portuguese as an additional language, language policies.

## Notas

---

\* Alan Silvio Ribeiro Carneiro é doutor em Linguística Aplicada pela Unicamp e professor de políticas linguísticas e ensino de português como língua adicional na Unifesp.

<sup>1</sup> Segundo a definição presente na página da CAPES e utilizada neste artigo como referência: “O Programa Leitorado financia professores interessados em divulgar a cultura brasileira em instituições universitárias estrangeiras. As vagas para leitor, função regulamentada pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) desde 1999, é uma parceria da Capes com o MRE” (BRASIL, 2018a).

<sup>2</sup> O programa Ciência Sem Fronteiras (CsF) foi um programa de bolsas de intercâmbio no exterior para graduação e pós-graduação iniciado em 2011 e encerrado em 2017.

<sup>3</sup> O novo organograma com detalhamento não está disponível no site oficial do MRE, embora, na página principal do ministério, seja possível visualizar a nova organização geral do Ministério das Relações Exteriores (BRASIL, 2019a). No blog Diplomattizando, que comenta temas de relações internacionais, é possível ter acesso a um organograma completo, porém não oficial (ALMEIDA, 2019).

<sup>4</sup> A Escola de Línguas e Literaturas tem onze seções. A sua organização pode ser identificada vista no site da universidade: <http://www.sll.uct.ac.za/sll/sections>

<sup>5</sup> 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)

<sup>6</sup> Os trechos estão apresentados com algumas das correções sugeridas pelo professor. Todas as estudantes assinaram um termo de consentimento esclarecido autorizando o seu uso. Os procedimentos éticos para pesquisa seguiram as orientações disponíveis na Universidade da Cidade do Cabo para pesquisas consideradas de baixo risco.