

Sobre literaturas 'francófonas' e o ensino do francês língua estrangeira sob um olhar do Sul-Global em terras não francófonas /

Sur les littératures dites 'francophones' et l'enseignement du français langue étrangère sous un regard du Sud Global en terres non francophones /

On 'francophone' literature and teaching the french as a language from a Global South perspective in non-francophone lands-

*Josilene Pinheiro-Mariz**

Doutora em Letras (Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, e Pós-Doutorado na Universidade de Paris 8 -Vincennes-Saint Denis (2013), sobre textos literários escritos por autores francófonos fora da França. Professora Associada da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, atuando na graduação em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa e na pós-graduação em Linguagem e Ensino (Mestrado e Doutorado).

 <https://orcid.org/0000-0003-4879-579X>

Recebido em 18 nov. 2023. **Aprovado** em: 23 nov. 2023.

Como citar este artigo:

PINHEIRO-MARIZ, Josilene. Sobre literaturas 'francófonas' e o ensino do francês língua estrangeira sob um olhar do Sul-Global em terras não francófonas. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 12, n. especial, p. 77-99, nov. 2023. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10182961>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo lançar luz sobre o ensino do francês como língua estrangeira (FLE) a partir de uma perspectiva do Sul Global, com foco nesse ensino no Brasil, terra não 'francófona'. O conceito de Sul Global, abrangendo áreas como geografia, política, economia e literatura, entre outras, é indispensável para compreender o contexto brasileiro, onde uma parte significativa da população utiliza o francês para fins de estudo, trabalho ou lazer. Apresentamos reflexões sobre o ensino de FLE em um país conhecido por sua imensa diversidade, onde o francês é uma das principais línguas de ensino em instituições acadêmicas, escolares e privadas. Diante dessa realidade, questionamo-nos: qual é nosso projeto como professores de francês como língua estrangeira no Brasil? Portanto, o objetivo é discutir a abordagem das literaturas em língua francesa, comumente denominadas 'francófonas', como um espaço privilegiado para o ensino do francês no Brasil. Estas discussões se baseiam nas reflexões de Blondeau (2012), Allouache (2017), Mabanckou (2016; 2020), bem como na noção de Sul Global de Liu (2023) e Vergès (2017)

*

 jsmariz22@hotmail.com

para posicionar nosso ponto de partida nas Áfricas Líquidas. Também examinamos a língua a partir de um ponto de vista filosófico, com base no trabalho de Cassin (2023; 2013). Argumenta-se que o ensino das literaturas 'francófonas' a partir de uma perspectiva do Sul Global pode se tornar um projeto essencial para o ensino da língua francesa e de suas literaturas em terras não francófonas.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura 'francófona'; Ensino; Sul Global.

RÉSUMÉ

Cet article vise à mettre le point sur l'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans une perspective du Sud global, mettant en relief cet enseignement au Brésil, une terre non francophone. Cette notion de Sud global, appartenant à des domaines tels la géographie, la politique, l'économie et aussi la littérature, entre autres, est indispensable pour penser notre espace brésilien où il existe une importante population utilisant le français comme langue d'études, de travail, ou de loisirs. On propose des réflexions sur l'enseignement du FLE dans ce pays d'une grande diversité culturelle et où la langue française occupe une place importante dans les milieux académiques, les établissements scolaires publics et privés. Face à cette réalité, on s'interroge : quel est notre projet en tant que professeurs de français langue étrangère au Brésil ? L'objectif est de discuter sur l'approche des littératures de langue française, dites 'francophones' comme un espace privilégié pour l'enseignement du français au Brésil. Ces discussions s'appuient sur les réflexions de Blondeau (2012) ; Allouache (2017) ; Mabanckou (2016 ; 2020) ainsi que sur la pensée du Sud global de Liu (2023), et Vergès (2017) pour situer notre point de départ des Afriques liquides. Nous examinons également la langue du point de vue philosophique, en nous appuyant sur les travaux de Cassin (2023 ; 2013). On soutient que l'enseignement des littératures 'francophones' dans une perspective du Sud global peut devenir un projet essentiel pour l'enseignement de la langue française et de ses littératures en terres non francophones.

MOTS-CLÉS : Littérature 'francophone' ; Enseignement ; Sud Global.

ABSTRACT

This article aims to focus on the teaching of French as a foreign language (FLE) from a Global South perspective, highlighting this education in Brazil, a non-Francophone land. The concept of the Global South, encompassing fields such as geography, politics, economics, and literature, among others, is indispensable for understanding our Brazilian space, where there is a significant population using French for study, work, or leisure. We offer reflections on FLE teaching in this culturally diverse country, where the French language holds a prominent place in academic, public, and private school settings. In light of this reality, we question: what is our project as foreign language French teachers in Brazil? The objective is to discuss the approach to French-language literatures, commonly referred to as 'Francophone,' as a privileged space for French teaching in Brazil. These discussions draw from the insights of Blondeau (2012), Allouache (2017), Mabanckou (2016; 2020), as well as the Global South perspective of Liu (2023) and Vergès (2017) to position our starting point in Liquid Africas. We also examine the language from a philosophical standpoint, relying on the work of Cassin (2023; 2013). It is argued that teaching 'Francophone' literatures from a Global South perspective can become an essential project for the teaching of the French language and its literatures in non-Francophone lands.

KEYWORDS: 'Francophone' literature; Teaching; Global South

1 Introdução

A língua é hospitaleira. Ela não leva em conta minhas origens. Ele só pode ser o que conseguimos extrair dela. É apenas o que esperamos de nós mesmos". Edmond Jabès, Le livre de l'hospitalité (1991, p. 53)¹.

1 «La langue est hospitaleire. Elle ne tient pas compte de mes origines. Ne pouvant être que ce que nous arrivons à en tirer. Elle n'est autre que ce que nous attendons de nous ». Edmond Jabès, Le livre de l'hospitalité (1991, p. 53)

Como a língua francesa, ensinada no Brasil, pode ser considerada uma língua hospitaleira? Essa noção não se destinaria ao idioma como língua materna? Afinal, como pode haver hospitalidade em uma língua que não é a minha? Em outras palavras, se a língua é estrangeira, considerá-la hospitaleira seria, sob certo ponto de vista, uma ideia controversa? O pensamento do autor franco-egípcio Jabès (1991), que serve de epígrafe neste início de introdução, que vê a língua como um elemento que não considera a origem do falante, nos confronta conosco mesmos, ou seja, qualquer língua pode nos pertencer, se assim o desejarmos. Esta reflexão aparentemente contraditória é, de fato, uma maneira interessante de mostrar que um professor estrangeiro que se torna professor de uma língua estrangeira também é um caminho para obter acesso a tudo o que queremos ou esperamos ter.

Pensar nessas questões nos leva naturalmente a refletir sobre nossa experiência cotidiana como professores de língua e literaturas de língua francesa em um país como o Brasil, que está geograficamente distante da maioria dos países de língua francesa, -com exceção de o estado do Amapá, que faz fronteira com a Guiana Francesa-, e está localizado em uma espécie de ilha lusófona na América Latina, entre o mundo de língua espanhola e o Oceano Atlântico. A citação de Jabès (1991) traz à mente o que a filósofa Barbara Cassin discute em seu *Plus d'une langue* (2023). Na seção "*la langue: ça n'appartient pas*", Cassin inicia uma discussão frutífera sobre o que é a língua do outro e, de certa forma, isso nos ajuda a entender por que se pode argumentar que a língua também pode ser hospitaleira. Para além de considerar que a língua materna é a língua (ou línguas) de nosso nascimento, ela é a língua da qual "somos impregnados, nos banhamos em suas sonoridades e podemos brincar com ela, fazer jogos de palavras, ouvir ecos significantes, inventar: somos mestres dessa língua e, no entanto, é ela que nos prende" (Cassin, 2023, p. 15)². Portanto, é a língua que nos prende, como diz Jabès (1991, p. 53): "Ela não leva em conta minhas origens. Ela só pode ser o que conseguimos extrair dela. Não é nada além do que esperamos de nós mesmos"³. Para a filósofa, a língua materna não é, então, só a única

² « nous sommes imprégnés, nous baignons dans ses sonorités et nous pouvons jouer avec elle, faire des jeux de mots, entendre des échos signifiants, inventer : nous sommes maîtres de cette langue, et pourtant c'est elle qui nous tient » (CASSIN, 2023, p. 15).

³ « Elle ne tient pas compte de mes origines. Ne pouvant être que ce que nous arrivons à en tirer. Elle n'est autre que ce que nous attendons de nous ». (JABES, 1991, p. 53).

possibilidade para esse banho de sonoridade etc. No entanto, essa relação é, por assim dizer, singular:

Essa relação muito especial nos constitui e, ao mesmo tempo, precisamos estar cientes de que a língua que é nossa, ou línguas que são nossas ou as línguas maternas não nos pertencem. Jacques Derrida, um filósofo, disse certa vez essa frase que considero muito bonita: "Uma língua... não pertence a ninguém".

Pode-se entender essa fala em dois sentidos: Primeiramente, o mais óbvio: uma língua não pertence a uma nação ou a um país. Outros aprendem ou compartilham a língua francesa conosco, por exemplo. A "francofonia" não é formada apenas por franceses; felizmente, para os franceses e para a língua francesa, que está se espalhando, diversificando e se enriquecendo não apenas na África e no Canadá, mas em muitos outros lugares.

"Ela não pertence" também significa que, quando você fala, é você que pertence a ela tanto quanto ela pertence a você. Dentro dela, a invenção é sempre possível, mas, no final, por meio de você, graças a você, é ela que nunca para de se inventar (Cassin, 2023, p. 15; 16)⁴.

Ao evocar Derrida, a filósofa nos leva a refletir sobre a natureza da língua como um domínio de pertencimento. Por certo, segundo ele, a língua não nos pertence; nós que pertencemos a ela quando a usamos, brincamos com ela ou a utilizamos como meio de comunicação. Foi essa questão que deu origem a uma palestra proferida no XXIII Congresso Brasileiro de Professores de Francês, e que agora é o objeto deste artigo, no qual reúno várias de minhas preocupações como professora brasileira de francês como língua estrangeira (doravante FLE).

No decorrer deste artigo, abordaremos algumas das discussões que são essenciais para uma melhor compreensão de nosso papel como professores de língua e literaturas de língua francesa no Brasil. Primeiramente, destaca-se um breve histórico da relação entre língua e literatura na sala de aula de línguas, bem como a delicada questão do lugar do professor diante

⁴ Ce rapport très singulier nous constitue et, en même temps, il faut savoir que la langue qui est la nôtre, ou les langues qui sont les nôtres, ou les langues maternelles, ne nous appartiennent pas. Jacques Derrida, un philosophe, a dit cette phrase que je trouve très belle : « Une langue, ça n'appartient pas ».

On peut l'entendre en deux sens : D'abord, le plus évident : une langue, ça n'appartient pas à une nation ou à un pays. D'autres apprennent ou partagent avec nous la langue française par exemple. La « francophonie », ce ne sont pas seulement des Français qui la composent, heureusement pour les Français et pour la langue française qui se déploie, se diversifie, s'enrichit non seulement en Afrique ou au Canada, mais en bien d'autres lieux.

« Ça n'appartient pas » veut aussi dire que, quand vous parlez, c'est vous qui lui appartenez autant qu'elle vous appartient. À l'intérieur d'elle, l'invention est toujours possible mais, au fond, à travers vous, grâce à vous, c'est elle qui ne cesse de s'inventer (Cassin, 2023, p. 15 ; 16).

de uma dicotomia histórica entre esses dois domínios fundamentais do profissional de humanidades: língua e literatura. Na sequência, examina-se o papel do professor de FLE em terras não francófonas como professor de língua, estabelecendo vínculos com autores de literatura "francófonas"⁵. Por fim, aponta-se uma via de ensinar francês pelo prisma Sul-Sul, com base na noção de "francofonia" em literatura, com ênfase especial no continente africano e nas Áfricas oceânicas como um espaço plurilíngue. Em outras palavras, explora-se as possibilidades de um duplo pertencimento à língua e às literaturas de língua francesa, fora do Hexágono, como um possível projeto para o ensino de FLE no Brasil, uma "terra não francófona". Portanto, a pergunta que ressoa é: qual é o meu projeto como professor de francês no Brasil?

2 Sobre o ensino da literatura no âmbito do ensino de FLE

Se ainda existem críticos que duvidam da competência da linguística em questões de poesia, tenho pra mim que tomem a incompetência poética de alguns linguistas intolerantes como uma incapacidade fundamental da própria ciência da linguística. Cada um de nós aqui, no entanto, entendeu definitivamente que um linguista surdo à função poética e um especialista em literatura indiferente aos problemas e ignorante dos métodos linguísticos já são, ambos, anacronismos flagrantes⁶.
Roman Jakobson, (1969, p. 248).

⁵ O uso constante das aspas se explica pelo fato de que há um considerável debate em torno do uso da palavra "F/francófono", considerando-se que esse termo carrega consigo o legado da colonização, assim como "lusófono", "anglófono" etc. Em outras ocasiões, já discuti o uso de outros termos, como "literatura de expressão francesa", que também me parece incongruente. De fato, se nos referirmos à literatura da Guadalupe, por exemplo, ela não tem uma "expressão francesa", mas sim guadalupeana. Portanto, parece mais apropriado dizer "literatura de língua francesa" do que outros usos, incluindo "literatura em língua francesa", porque no último caso também poderia ser uma tradução. Está claro que o termo "Francofonia" se refere à maior organização de países de língua francesa. Consequentemente, o uso de aspas indica o reconhecimento da delicadeza da discussão, ao mesmo tempo, enfatizando-se que, apesar do peso do legado colonial, o termo é adequado para designar a ideia subjacente às literaturas mencionadas.

⁶ S'il est encore des critiques pour douter de la compétence de la linguistique en matière de poésie, je pense à part moi qu'ils ont dû prendre l'incompétence poétique de quelques linguistes bornés pour une incapacité fondamentale de la science linguistique elle-même. Chacun de nous ici, cependant, a définitivement compris qu'un linguiste sourd à la fonction poétique comme un spécialiste de la littérature indifférent aux problèmes et ignorant des méthodes linguistiques sont d'ores et déjà, l'un et l'autre, de flagrants anachronismes Roman Jakobson, (1969, p. 248).

Quando se é estrangeiro(a), a ideia de ensinar a língua francesa a outros estrangeiros(as) rapidamente se torna uma preocupação constante, pois há muitos clichês nessa área que minam a autoconfiança. Um exemplo que ainda prevalece hoje é a ideia persistente de que um professor nativo é o melhor profissional para ensinar a língua. Assim, para aprender francês, muitas vezes pensa-se que é necessário que seja um professor de francês (ou mesmo um nativo de qualquer país de língua francesa), porque o clichê “esse idioma não é meu” persiste em nossas mentes como professores estrangeiros(as). No entanto, considerando que o aprendizado de qualquer idioma é sempre difícil, voltamos às ideias de Cassin (2023) e de Jabès (1991), que apontam formas de superar esse tipo de problema ao afirmar que é a língua que se apodera de nós; pertencemos a ela quando a usamos. Consequentemente, com base nesses argumentos, podemos acrescentar que qualquer pessoa, seja ela brasileira ou de qualquer outra nacionalidade, é capaz de ensinar francês ou qualquer outra língua que não seja necessariamente “a sua”.

A discussão toma um rumo mais articulado quando a literatura é trazida para o debate, haja vista que, ao longo da história, a relação entre a linguística e a literatura parece ter sido (ser ainda), por assim dizer, delicada. É por essa razão que Roman Jakobson, no final da década de 1960, acrescentou à discussão: “tenho pra mim que tomem a incompetência poética de alguns linguistas intolerantes como uma incapacidade fundamental da própria ciência da linguística” (Jakobson, 1969, p. 248). Sabemos que essa relação entre língua e literatura, que afeta diretamente professores, estudantes, pesquisadores e outros profissionais das Letras, sempre foi uma situação que nos impulsiona a sair de nossa zona de conforto. Como nos ensinou Jakobson, nossa função é trabalhar com a língua, mas também com a literatura, pois um linguista não pode ignorar a função poética, assim como um especialista em literatura não pode ser indiferente às questões da linguística. Essas questões vão para além da simples dicotomia entre língua e literatura, pois afetam diretamente a atividade do professor, principalmente quando ele deseja integrar a literatura à sala de aula de língua. Portanto, é essencial voltar ao ponto de início. De fato, o professor de literatura é, inicialmente, um professor de língua, e não podemos esquecer que esses dois aspectos são distintos, mas complementares: por um lado, há o professor de língua que pode abordar a literatura e, por outro, há o professor de literatura que ensina a literatura de língua francesa no contexto do ensino de FLE. Essas duas abordagens, embora aparentemente semelhantes, na realidade apresentam diferenças significativas.

O professor de língua pode escolher textos mais curtos ou considerados mais simples. O professor de literatura, por sua vez, não tem essa margem de manobra: ele precisa trabalhar com obras que vão desde Molière, Racine e Corneille até Césaire e Marie-Léontine Tsibinda, uma importante dramaturga congoleza que vive no Quebec. Além disso, ele deve ensinar a poética de Victor Hugo, da mesma forma que deve abordar uma obra em prosa mais volumosa, como *Os Miseráveis*, por exemplo. A questão que emerge é como abordar essa quantidade de leitura com aprendizes estrangeiros que, às vezes, começam a estudar o francês no início do curso de Letras-Francês? Como mergulhar em um poema, um romance ou qualquer outro texto literário quando ainda não se tem um repertório suficientemente extenso, ou quando o aprendiz ainda não tem um domínio “perfeito” do idioma e pouco conhecimento da literatura que está sendo estudada? Assim, esses desafios exigem uma abordagem de ensino cuidadosamente pensada e adaptada para permitir que os aprendizes desenvolvam suas habilidades linguísticas e literárias de forma progressiva e eficaz.

Todas essas discussões repercutem na quantidade de pesquisas que abordam esses dois eixos fundamentais, evidenciando as indispensáveis reflexões em torno desse tema. Ao buscarmos estudos sobre a relação entre língua e literatura, bem como sobre o ensino de FLE no Brasil, constatamos que a quantidade de informações disponíveis na plataforma Capes⁷ está longe de corresponder à importância da discussão. No entanto, nesse contexto, as dissertações de mestrado e teses de doutorado discutem a temática com profundidade, destacando a importância da relação aqui discutida. Além disso, esse quadro de pesquisas destaca dois aspectos essenciais para os professores de francês, seja no Brasil ou em outros países do Sul Global: seja a presença da literatura em língua francesa fora do Hexágono, seja o ensino de FLE para crianças. As obras estão listadas em ordem alfabética por autor e o quadro mostra todos os títulos que incluem palavras-chave como "literatura e ensino", "FLE" ou "literatura e língua".

Quadro 1: Pesquisas sobre o assunto em questão

Teses de doutorado e dissertações de mestrado entre 2010 e 2022, analisando a relação entre língua e literatura no ensino FLE no Brasil				
autor	Título	nível	instituição	Ano

⁷ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

ARAUJO, Maria Clara do Bu	<i>Il était une fois... a literatura de expressão francesa no ensino precoce</i>	mestre	Universidade de Brasília	2017
ARRUDA, Larissa de Souza	<i>O lugar do texto literário na formação do professor de francês: um estudo de dois currículos universitários brasileiros</i>	mestre	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2016
CUNHA, Daniele Azambuja de Borba	<i>La littérature dans la classe de FLE à l'école : réflexions et pratiques</i>	doutorado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2019
FLORENCIO, Jessica Rodrigues	<i>O genocídio na narrativa "Le livre d'Élise": literatura, memória e história no ensino de francês como língua estrangeira</i>	mestre	Universidade Federal de Campina Grande	2019
GONÇALVES, Frank da Silva	<i>O texto literário no livro didático de francês língua estrangeira</i>	mestre	Centro Federal de Educação Tecnológica-MG	2011
LUNA, Divaneide Cruz Rocha.	<i>A abordagem do intercultural em atividades com textos literários nos livros didáticos de FLE</i>	mestre	Universidade Federal de Campina Grande	2013
SILVA, Maria Rennally Soares da	<i>"L'amour, la fantasia", de Assia Djebar: a literatura em aula de FLE como lugar de resistência feminina</i>	doutorado	Universidade Federal de Campina Grande	2017
SANTOS, Nyeberth Emanuel Pereira dos	<i>Cinema e Literatura: A adaptação fílmica como suporte à leitura literária em contexto de ensino do francês como língua estrangeira</i>	mestre	Universidade Federal de Campina Grande	2014

Estrutura desenvolvida pela autora deste artigo para palestra proferida no XXIII CBPF e, posteriormente, para este artigo

Como se pode constatar, as instituições envolvidas nesta pesquisa são principalmente universidades, mas também há um centro de educação tecnológica. Isso indica que o assunto em discussão é de interesse no campo das Letras, mas também vai além dessa estrutura. O que mais nos chama a atenção, conforme mencionado anteriormente, é a presença de pesquisas que examinam a chamada literatura "francófona" nesses trabalhos de mestrado e doutorado. Esse foco na literatura escrita em vários espaços "não francófonos" abre possibilidades para o ensino na sala de aula de francês no Brasil, seja por meio de atividades em sala de aula ou como parte de discussões mais amplas sobre o papel do professor, que não é o "proprietário" da língua de trabalho. Essa abordagem de pesquisa oferece uma perspectiva interessante sobre os estudos e trabalhos realizados nesse campo, que pode ser valiosa para professores e pesquisadores interessados em língua e literatura francesas, bem como no ensino de FLE.

Então, para o professor brasileiro, por que é essencial pensar pelo viés da literatura "francófona"? São questões como essa que tentaremos responder na próxima seção.

3 Ser professor(a) de literatura em um contexto de FLE em terras de língua não francesa

Há muito tempo, optei por não me fechar, não olhar as coisas de maneira fixa, mas, em vez disso, ouvir os rumores do mundo. [...]

O Congo é o lugar do meu cordão umbilical, a França, a pátria adotiva dos meus sonhos e a América, um canto de onde posso ver as pegadas das minhas andanças. Esses três espaços geográficos estão tão interligados que às vezes chego a esquecer em que continente me deito e em qual eu escrevo meus livros..

*Alain Mabanckou*⁸ (2016)

Como acabamos de discutir, há dois eixos importantes a serem considerados ao se examinar as relações entre a língua e a literatura. O primeiro diz respeito à abordagem da literatura na sala de aula de língua, onde, às vezes, a literatura é vista simplesmente como um suporte para o aprendizado do idioma. Nesse contexto, pode haver uma hierarquia percebida entre a língua e a literatura, em que uma é vista como mais importante que a outra. A segunda vertente destaca a necessidade de pensar na literatura para além do ensino, colocando-a no contexto de leitura, análise e ensino. Ensinar literatura em um contexto em que a própria língua pode ser estranha para os aprendizes já é um desafio para professores e estudantes. Como sugeriu o filósofo Deleuze (2011), a própria literatura guarda nela uma espécie de “língua estrangeira” que exige desconstrução para ser compreendida. Ora, se essa realidade já está presente em um contexto de língua materna, ela se torna ainda mais complexa em um contexto de língua estrangeira, em que nem a língua nem a literatura são familiares aos aprendizes.

É por isso que se faz necessário sensibilizar os estudantes pelos caminhos das literaturas “francófonas”, pois há temas e contextos semelhantes nessas literaturas e na literatura brasileira.

⁸ J'ai choisi depuis longtemps de ne pas m'enfermer, de ne pas considérer les choses de manière figée, mais de prêter plutôt l'oreille à la rumeur du monde. [...]

Le Congo est le lieu du cordon ombilical, la France la patrie d'adoption de mes rêves, et l'Amérique un coin depuis lequel je regarde les empreintes de mon errance. Ces trois espaces géographiques sont si soudés qu'il m'arrive d'oublier dans quel continent je me couche et dans lequel j'écris mes livres.

<https://www.jeuneafrique.com/mag/373336/culture/litterature-ecrivains-africains-langue-francaise>

Esta última pode ser uma ponte para apresentar a literatura aos aprendizes, o que poderia levá-los à explorar os autores franceses presentes nos programas de literaturas de língua francesa das universidades brasileiras, uma vez que, na maioria dos casos, as literaturas do Hexágono propõem uma abordagem diferente; faz-se necessário destacar que não estamos discutindo a questão do valor literário ou da complexidade das obras francesas em relação aos “francófonos”, mas estamos enfatizando um elo histórico que nos une, o da história colonial, por exemplo. Dessa forma, a literatura “francófona” se torna um espaço essencial para aproximar os aprendizes da literatura e ajudá-los nos estudos literários de uma maneira diferente. Assim, voltamos à nossa pergunta para destacar questões relativas ao papel do professor de literatura no contexto do FLE em países não francófonos, conforme mencionado anteriormente. Logo, é fundamental revisitar as discussões propostas por Cassin (2023), que analisam nosso objeto de estudo e trabalho: a língua francesa. Entretanto, é importante lembrar que a língua francesa, como instrumento de trabalho, não nos pertence. De fato, somos nós que pertencemos a ela. Ela é o material de construção da arte literária, da obra a ser lida e ensinada, do trabalho a ser compartilhado em sala de aula, seja em um contexto de língua ou de literatura.

Nesta discussão retomamos a chamada literatura “francófona”, já que nos últimos anos tem sido notável que a literatura produzida fora da França metropolitana tem obtido cada vez mais importância nas pesquisas brasileiras. Isso é ilustrado por eventos como os colóquios⁹ como o SILC e o CLEF, além de outros, como círculos de conferências. Essa evolução reitera a transformação do ensino do francês e da literatura francesa no Brasil, onde a diversidade linguística e cultural do mundo francófono é cada vez mais reconhecida e estudada. Essa abordagem mais inclusiva permite que os estudantes explorem uma ampla variedade de literatura e autores, ao mesmo tempo em que ampliam sua compreensão da língua francesa e de seu lugar no mundo. Ela também oferece aos professores de literatura uma oportunidade valiosa de contextualizar e dinamizar seu ensino.

⁹ SILC: *Seminário Internacional de Literaturas Caribenhas*, organizado pelas pesquisadoras Margarete Nascimento dos Santos, da Universidade do Estado da Bahia e Vanessa Massoni da Rocha, da Universidade Federal Fluminense. CLEF: *Colóquio de Literaturas e Estudos Francófonos*, organizado pelas pesquisadoras Rosária Costa Ribeiro, da Universidade Federal de Alagoas, Danielle Grace Rego de Almeida, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e pelo pesquisador Dennys Silva-Reis, da Universidade Federal do Acre. Em outras palavras, as iniciativas vêm de várias regiões do Brasil, o que revela o interesse pelo assunto. Esses colóquios têm sido realizados regularmente desde 2020.

Entre esses outros simpósios, há uma conferência intitulada *40 anos de estudos da literatura "francófona" no Brasil*¹⁰, proferida por Eurídice Figueiredo, pesquisadora¹¹ da Universidade Federal Fluminense, no Rio de Janeiro, na qual essa especialista em literatura de língua francesa faz uma análise da história dessa literatura no Brasil, tanto em termos de ensino quanto de pesquisa. A pesquisadora ressalta que, ao longo dos 40 anos de estudo da "literatura francófona" no Brasil, uma das principais aspirações dos pesquisadores foi construir uma forma de pensar que valorizasse essa literatura. Os resultados desses esforços podem ser vistos hoje, segundo ela, nos colóquios, grupos de conferência e simpósios nacionais e internacionais que colocaram a literatura "francófona" no centro do debate.

É possível afirmar que o caminho traçado por experientes professores-pesquisadores brasileiros tem sido de grande importância para reflexões atuais, como as apresentadas neste artigo, em que se indaga sobre a importância do trabalho com a literatura de língua francesa, descrita como "francófona", como espaço privilegiado para o ensino de francês no Brasil. Em outras palavras, falar ou refletir sobre a literatura de língua francesa publicada fora do Hexágono ou em outros países de língua francesa não é novidade. Na realidade, esse é um caminho que começou a ser seguido há cerca de quarenta anos e agora se observa um esforço para destacar essa perspectiva.

Do nosso ponto de vista, há um laço que aproxima o professor brasileiro de FLE e o escritor chamado "francófono". Não é incomum ler autores e autoras que não são originalmente francófonos, mas que escolheram o francês como língua de trabalho porque o amam. Portanto, o que nos une é a língua francesa, que é a língua do outro e a minha ao mesmo tempo. Como o escritor congolês Alain Mabanckou (2016) nos diz na epígrafe desta seção, temos o país do cordão umbilical, onde nascemos, mas também temos o país dos nossos sonhos, muitas vezes aquele que adotamos para trabalhar, por exemplo.

A esta altura, refletimos sobre a noção de pátria, como aponta Barbara Cassin (2013) em suas reflexões intituladas *Nostalgie [Nostalgia]*, em que evoca a Odisseia de Ulisses, se questionando sobre a relação entre a língua materna, a pátria e o exílio. Em sua análise, a filósofa coloca em perspectiva o que pode ser considerado como "nossa pátria", o lugar do exílio e, em meio a esses debates, o lugar da língua materna - a que não nos pertence.

¹⁰ "<https://abrir.link/imeJe>: **40 anos de estudos das literaturas 'francófonas' no Brasil**

¹¹ Malgré l'absence de la version féminine de ce mot, on opte pour cette version, avec « e » à la fin.

Ter o próprio idioma como pátria, até mesmo como a única pátria. Foi assim que Hannah Arendt, "naturalizada" em seu exílio americano, escolheu se definir não em relação a um país ou a um povo, mas apenas em relação a uma língua, a língua alemã. É essa língua que está faltando e que ela quer ouvir (Cassin, 2013, p. 23)¹².

Para além de Hannah Arendt, quantos de nós, professores de FLE, seja no Brasil ou em outras "terras não francófonas", nos sentimos um pouco como a filósofa alemã? Nós, professores, fizemos uma escolha: a língua francesa. Não é assim que deveríamos ver nosso papel como professores de francês como língua estrangeira em regiões não francófonas? Escolhemos o francês, que se tornou nossa língua de adoção; na realidade, ela não nos pertence, mas nós pertencemos a ela. É nossa ferramenta de trabalho, assim como é para muitos autores francófonos; trata-se, portanto, de "ouvir o rumor do mundo", como nos lembra Mabanckou (2016). Não é exatamente isso que fazemos como professores e pesquisadores de língua e literaturas de língua francesa no Brasil, essa "terra não francófona"? No fim das contas, damos ouvidos, nos comprometemos, nos dedicamos a esse idioma, que é nossa ferramenta de trabalho.

Então, como podemos trabalhar com a literatura em língua francesa a partir de uma perspectiva Sul-Sul? Por fim, qual é o sentido dessa reflexão e como ela se relaciona com o ensino de francês como língua estrangeira no Brasil? Essas são as discussões que surgem com o objetivo de propor um caminho possível na construção de uma abordagem do ensino do francês como língua estrangeira em uma perspectiva Sul-Global.

4 Ensinar / aprender FLE pelo viés Sul-Sul: um enfoque nas Áfricas Oceânicas

¹³. Embora os livros fossem traduções, era difícil para mim, por nunca ter viajado para o exterior, imaginar que as pessoas em outros países pudessem falar outro idioma naturalmente, muito menos crianças.
Chahdortt Djavann (2006, p. 168)

¹² Avoir pour patrie sa langue, pour seule patrie même. C'est ainsi qu'en de sombres temps Hannah Arendt, « naturalisée » en son exil américain, choisit de se définir non par rapport à un pays ou à un peuple, mais seulement par rapport à une langue, la langue allemande. C'est elle qui manque et qu'elle veut entendre (CASSIN, 2013, p. 23).

¹³ Bien que les livres fussent des traductions, il m'était difficile d'imaginer, n'ayant jamais voyagé à l'étranger, que dans d'autres pays les gens puissent parler naturellement une autre langue, encore moins les enfants
Chahdortt Djavann (2006, p. 168)

A surpresa do protagonista do romance *Comment peut-on être français*, [*Como se pode ser francês?*] da autora iraniana Chahdortt Djavann, parece refletir de certa forma o que estamos discutindo neste artigo: o mundo é um lugar vasto e, em cada espaço diferente, há diferentes idiomas, sejam eles maternos ou “adquiridos/aprendidos”. Além disso, dá-se enfoque nas literaturas “francófonas”, literaturas que durante muitas décadas estiveram quase totalmente ausentes das salas de aula de FLE. Essa lacuna é particularmente evidente quando analisamos os livros didáticos para o ensino de FLE, que são os principais recursos para o ensino da língua francesa. Observe-se, entretanto, que essa situação não é particularmente brasileira. As análises realizadas pela pesquisadora francesa Nicole Blondeau (2012) destacam o lugar marginal dado à chamada literatura “francófona” no ensino/aprendizagem de FLE. De acordo com seus dados, enquanto a literatura francesa não está sistematicamente presente nos livros didáticos, a literatura dos países francófonos está ainda mais ausente:

Quanto à chamada literatura “francófona”, ela é vítima tanto de pertencer à literatura, quanto de ser categorizada como “francófona”, portanto, fora do panteão literário hexagonal que, por uma curiosa piraeta ideológica e semântica, não pertence à francofonia literária. Estrangeira, então, à margem da pátria da Literatura e das Artes, sua presença é pequena nos livros didáticos (dos primeiros 15 livros didáticos analisados, contei 80 excertos de autores “franceses” em comparação aos 22 dos chamados autores “francófonos”), enquanto essa literatura está fazendo uma tímida aparição nos novos programas de francês como língua materna para o ensino fundamental e médio (Blondeau, 2012, p. 312)¹⁴.

A ausência de literatura nos livros didáticos de FLE é uma realidade, e essa ausência é ainda mais acentuada no caso da literatura fora do “Panteão literário hexagonal”. Por que isso acontece? Uma resposta a essa pergunta pode ser encontrada nas palavras da pesquisadora que explica que: “Alimentando-se de inflexões ideológicas subterrâneas que nunca foram explicitadas, essa resistência também pode ser explicada pelas tensões que atravessam os campos da didática

¹⁴ Quant à littérature dite « francophone », elle est à la fois victime d'appartenir à la littérature et d'être catégorisée « francophone », donc extérieure au Panthéon littéraire hexagonal, qui, lui, par une curieuse piraeta idéologico-sémantique, n'appartiendrait pas à la francophonie littéraire. Étrangère donc, aux marges de la patrie des Lettres et des Arts, sa présence se fait légère dans les méthodes (sur les 15 premiers manuels analysés, j'ai compté 80 extraits d'auteurs « français » contre 22 pour ceux dits « francophones ») alors que cette littérature fait une timide apparition dans les nouveaux programmes de français langue maternelle des collèges et lycées (Blondeau, 2012, p. 312).

do FLE e das disciplinas relacionadas” (Blondeau, 2012, p. 312). Poderíamos também acrescentar a essas tensões o fato de que a maioria dessas literaturas se encontra no Sul Global?

Ferroudja Allouache (2012), ao refletir sobre o uso do termo “francophonie” para designar a literatura, nos oferece uma linha de pensamento que vai além das tensões e pode nos ajudar a entender melhor essas questões:

Se o epíteto francófono, em seu uso comum, refere-se ao fato de “falar francês”, que valor, que significado esse adjetivo tem no termo *literaturas francófonas*? A que quadro espaço-temporal essas literaturas se referem? Como devemos ver o adjetivo “francófono”: ele tem uma dimensão literária ou esconde um substrato de paternalismo? ¹⁵(ALLOUACHE, 2010, p. 9; destaques da autora).

Retomamos essa questão, que destaca a noção de um simulacro “de um substrato de paternalismo”, porque é essa noção que nos leva ao colonialismo, ao Sul Global, à noção subjacente da perspectiva decolonial, ao pensamento abissal; ao mesmo tempo sinônimos, essas noções estão geograficamente localizadas ao Sul do Equador. Mas como podemos realmente entender essa ideia?

A noção do pensamento abissal foi cunhada por teóricos que reconheciam uma epistemologia do Sul. Em outras palavras, alternativas de uma perspectiva contra-hegemônica. O português Boaventura de Sousa Santos (2011), por exemplo, afirma:

Contra as jeremiadas pessimistas do pensamento crítico eurocêntrico, argumentei que existem alternativas realistas ao status quo atual do mundo, mas raramente prestamos atenção a elas, simplesmente porque, em nossa maneira de pensar, essas alternativas não são visíveis nem confiáveis. Portanto, argumentei que não é de alternativas que precisamos, mas de um pensamento alternativo sobre as alternativas existentes. (Sousa Santos, 2011, p. 21)¹⁶.

¹⁵ Si l'épithète *francophone*, dans son usage courant, renvoie au fait de « parler français », quelle valeur, quel sens revêt cet adjectif dans l'appellation *littératures francophones* ? A quel cadre spatio-temporel se réfèrent ces littératures ? Comment faut-il considérer le qualificatif « francophone » : a-t-il une dimension littéraire ou dissimule-t-il un substrat de paternalisme ? (Allouache, 2010, p. 9).

¹⁶ Contre les jérémiades pessimistes de la pensée critique eurocentriste, j'ai soutenu qu'il existe dans le monde des alternatives réalistes au statu quo actuel, auxquelles, pourtant, nous prêtons rarement attention, simplement parce que, dans nos manières de pensée, de telles alternatives ne sont ni visibles ni crédibles. Par conséquent, j'ai soutenu que ce n'est pas d'alternatives dont nous avons besoin mais de penser de façon alternative les alternatives existantes. (Sousa Santos, 2011, p. 21).

O que o professor Sousa Santos nos transmite é uma alternativa genuína ao pensamento que vai muito além de tudo o que aprendemos com o Norte. Segundo ele, há uma linha abissal entre as sociedades metropolitanas e as sociedades coloniais que deve ser superada por meio de uma luta liderada, por assim dizer, por forças progressistas do Terceiro Mundo, que apoiarão a construção de sociedades mais democráticas e de um mundo mais igualitário. Em vista dessas possibilidades, é necessário entrar na perspectiva do Sul-Global, dada a importância das discussões realizadas nestes dias sobre cultura, conhecimento ancestral, economia e política, entre outros. As discussões sobre esse tema são, de fato, uma realidade; no entanto, segundo Liu (2023), esse é um pensamento que se originou nas décadas de 1950 e 1960, quando várias nações que haviam conseguido se libertar do jugo do colonialismo e embarcado no caminho do desenvolvimento independente começaram a usar o termo “Sul”, tendo a linha do Equador como ponto de referência para destacar as desigualdades sistêmicas entre as nações desenvolvidas e industrializadas, chamadas de “Norte”, ou os países europeus, os líderes da colonização histórica e os Estados Unidos e seu poder econômico, entre outros. Assim, depois de muitas décadas, o conceito de “Sul Global” buscou promover a paz, o desenvolvimento, a paridade e, é claro, a tão almejada justiça.

É inegável que a ausência das literaturas de língua francesa do Sul Global, também conhecida como “literaturas francófonas” da África, das Antilhas e de outras regiões do Sul, está intimamente ligada à história da colonização. Muitas narrativas tratam do sofrimento das sociedades colonizadas, bem como de temas como racismo, misoginia e o lugar da mulher na sociedade, assim como outros temas quase sempre presentes na ficção. Para além dessa discussão, um tema que nos seduz, particularmente, e que é de grande importância nesta reflexão é a língua francesa usada por pessoas “francófonas”, incluindo escritores de literatura. Essa língua tem sido frequentemente um instrumento ambivalente de colonização, ao mesmo tempo uma ferramenta de dominação e opressão, torna-se também um meio de expressão e resistência para escritores e intelectuais dessas regiões do Sul.

Trata-se de uma iniciativa importante explorar as literaturas e as realidades culturais das regiões do continente africano e das ilhas onde a língua francesa está presente, especialmente Comores, Seychelles, Mayotte, Ilhas Maurício, Madagascar, Djibuti e Ilha da Reunião, que são chamadas “Áfricas líquidas” ou “Áfricas oceânicas”. Tal ideia se inscreve no âmbito de uma obra coletiva intitulada *Penser et écrire l'Afrique aujourd'hui* [*Pensar e escrever a África hoje*],

organizada por Alain Mabanckou, escritor e professor da Universidade da Califórnia - Los Angeles (UCLA) e do Collège de France (2016). Essa obra reúne 19 capítulos do Colóquio realizado no Collège de France em 3 de maio de 2016, que reuniu pesquisadores, pensadores sobre a África pós-colonial e escritores. Entre esses pesquisadores, vale a pena mencionar a cientista política e historiadora Françoise Vergès, natural da Ilha da Reunião. Também é importante ressaltar que, na maioria das nações ditas “francófonas”, a proporção da população que não fala francês é majoritária, como destacou Paul Vergès (2008). Essa diversidade linguística e cultural é um elemento fundamental a ser levado em conta ao se refletir sobre a presença e a importância da língua francesa nessas regiões, bem como ao compreender a dinâmica cultural e literária que ocorre nelas.

O capítulo de Françoise Vergès (2017) apresenta uma perspectiva inovadora, convidando-nos a transcender a visão tradicional do continente africano pensado apenas nas áreas terrestres. Ela complementa essa visão introduzindo a noção de “Áfricas oceânicas” e “Áfricas líquidas”, aspectos que têm sido pouco explorados, apesar de sua interconexão crucial com a história política, cultural, econômica e social do continente. De acordo com Vergès (2017), a exploração das “Áfricas líquidas” desempenha um papel fundamental na descontinentalização e desnaturalização da forma como a África é geralmente percebida. Essa abordagem abre o continente para uma tomada de consciência de sua relação com as águas, levando a uma reconsideração de sua cartografia. Essas regiões, compostas por mares, oceanos, rios, golfos e outros corpos d’água, facilitaram muito os intercâmbios comerciais, religiosos e militares, como testemunha o comércio transatlântico de escravizados, por exemplo:

Ao evocar espaços, estou respondendo ao convite para repensar a cartografia da África, de se apropriar da história marítima cultural e política do continente, uma história de Áfricas oceânicas e líquidas, ou melhor, de suas múltiplas e plurais histórias oceânicas. Começando pelas margens, as costas, os rios, os mares, esses espaços intermediários que separam e conectam, oceanos que são os cemitérios de escravizados e migrantes e oceanos d’itinerários de comerciantes, viajantes e marinheiros (Vergès, 2017, p. 50)¹⁷.

¹⁷ En évoquant des espaces, je répons à l’invitation de repenser la cartographie de l’Afrique, de s’approprier de l’histoire maritime culturelle et politique du continent, une histoire des Afriques océaniques et liquides, ou plutôt ses histoires océaniques, multiples, plurielles. Partir des rives, des côtes, des cours d’eau, des mers, de ces espaces de l’entre-deux, qui séparent et relient, océans-cimetières d’esclaves et des migrants et océans d’itinéraires de marchands, de voyageurs, des marins (Vergès, 2017, p. 50).

De acordo com a cientista política na citação acima, os espaços marítimos são frequentemente negligenciados quando se considera a cartografia da África, e geralmente não são incluídos como parte integrante do continente africano. É por isso que é necessário, nas palavras de Françoise Vergès, “repensar a cartografia da África e apropriar-se da história marítima, cultural e política do continente¹⁸”. É nesse contexto histórico-geográfico que precisamos examinar a realidade da língua francesa nessas ilhas. Os mesmos mares que separam essas ilhotas também servem como rota de navegação, uma navegação que foi usada por conquistadores/ invasores históricos para chegar a essas ilhas, impor suas línguas às populações nativas e, por fim, dominar essas regiões. Esse aspecto não é exclusivo dos franceses, pois vários povos de diferentes nações construíram essa região do continente africano, resultando em um espaço pluralista moldado por várias línguas e culturas. Portanto, quando Françoise Vergès discute esse espaço, ela evoca a necessidade de:

Reescrever essa história significa não a deixar nas mãos exclusivas de disciplinas como geopolítica, geografia, história militar ou marítima europeia ou economia. Significa escrever uma história marítima cultural e social que cruze literatura, estudos visuais, estudos culturais, estudos pós-coloniais, estudos musicais, religiosos e de gênero com essas disciplinas tradicionais. (Vergès, 2017, p. 51).¹⁹

Portanto, como professores-pesquisadores, vemos as Áfricas líquidas como um espaço propício e inspirador que, do ponto de vista do pensamento abissal, nos incentiva a não repetir simplesmente os modelos europeus quando se trata de ensinar literaturas “francófonas”. Os escritores das “África Oceânicas”, geralmente, vivem em um ambiente linguístico complexo, fazendo malabarismos entre dois, três ou mais idiomas. A cultura deles é profundamente influenciada pela língua francesa, uma língua que eles ajudaram a enriquecer com sua criatividade excepcional. “Graças também, a todos os outros idiomas que embalsamaram a infância deles, bem como o imaginário: somali, árabe clássico, malgaxe, crioulo, tâmil, chinês, ewondo, mina, telugu,

¹⁸ « repenser la cartographie de l'Afrique, de s'approprier de l'histoire maritime culturelle et politique du continent »,

¹⁹ Réécrire cette histoire, c'est ne pas la laisser entre les mains exclusives de disciplines comme la géopolitique, la géographie, l'histoire militaire ou maritime européenne ou l'économie. C'est écrire une histoire maritime culturelle et sociale qui croise littérature, études visuelles, études culturelles, études postcoloniales, études musicales, religieuses et de genre, avec ces disciplines traditionnelles. (Vergès, 2017, p. 51).

peul, bambara, ewe e wolof, para citar apenas alguns”²⁰. (Martin; Drevet, 2003, p.7). Esses autores e autoras usam o francês como língua de trabalho, como língua de adoção, como língua de amor, ao mesmo tempo em que são tomados por essa língua, da mesma forma que nós, professores brasileiros de francês como língua estrangeira: língua e literatura. Além disso, esses escritores e escritoras vivem entre línguas, até mesmo como uma ferramenta de trabalho, para resistir também ao paternalismo linguístico. Essa realidade nos convida, como professores de FLE no Brasil, a questionar nossa própria prática pedagógica.

Devemos simplesmente reproduzir os modelos educacionais existentes ou devemos defender nossa própria bandeira do Sul Global, à imagem desses autores das “Áfricas líquidas”? Isso nos leva a refletir sobre nosso papel como educadores e sobre como podemos contribuir para uma educação mais inclusiva e para uma compreensão mais rica e matizada da língua francesa e de suas múltiplas influências culturais. É interessante citar exemplos concretos de compromisso com língua e a cultura locais nas ilhas do Oceano Índico. O poeta Axel Gauvin, da Ilha da Reunião, com seu livro *Du créole opprimé au créole libéré: Défense de la langue réunionnaise [Do crioulo oprimido ao crioulo libertado: Defesa e ilustração da língua reunionesa (1977)]* ilustra a luta dos habitantes dessas ilhas pelo respeito à sua terra e a tudo o que é local. Essa obra revela a importância de preservar a língua reunionesa e promover a cultura crioula. Outro exemplo notável desse compromisso é o do poeta e pensador Boris Gamaleya, também da Reunião, cuja obra é poderosa em seu compromisso com a valorização da cultura, contribuindo para a promoção do idioma como um reflexo da cultura reunionesa, bem como para a reflexão sobre questões de identidade e cultura no Oceano Índico:

A construção de uma Sociedade nova se faz na dor, e a renovação do Homem é uma tarefa infinitamente complexa, senão impossível. O Homem é um ser desconexo, um ser mundano, um ser sobrecarregado, cheio de opacidade, e o que se vislumbra de vez em quando nesse homem: uma gota do inefável, um sopro, isso é a poesia, isso é Deus, isso é espiritualidade, isso é o que precisa ser salvo, isso, no auge da nossa noite ainda atual, é o que precisa ser mantido²¹. (Gamaleya, entrevista em 14.02.1986).

²⁰ Grâce, aussi, à toutes ces autres langues qui ont bercé leur enfance et façonné leur imaginaire : le somali, l’arabe classique, le malgache, le créole, le tamoul, le chinois, l’éwondo, le mina, le telugu, le peul, le bambara, l’éwé et le wolof, pour n’en nommer que quelques-unes. (Martin; Drevet, 2003, p.7)

²¹ La construction d’une Société nouvelle se fait dans la douleur et la réfection de l’Homme est une tâche infiniment complexe sinon impossible. L’Homme est un être décousu, un être terre à terre, un être alourdi, plein d’opacité et qu’est-ce qu’on entrevoit de temps en temps dans cet homme-là : une goutte d’ineffable, un souffle, c’est ça la poésie,

Certamente, o compromisso de alguns autores das Áfricas Oceânicas está além da língua e se estende à preservação e promoção da cultura local. Nesse contexto, o compromisso visa à preservar elementos culturais únicos e transmitir a complexidade da experiência humana. Para esses autores, a poesia é um meio de capturar o inefável, de respirar, e está intimamente ligada à espiritualidade: "como uma gota do inefável, uma respiração, isso é poesia, isso é Deus, isso é espiritualidade", de acordo com Gamaleya, na citação mencionada acima. A mauricana Ananda Devi é um exemplo dessa força criativa e desse compromisso. Para ela, a poesia é a veia porta:

Desejo de poesia porque sem ela as palavras morrem de morte lenta. As palavras confundem os sentidos enterrados, e as aparências turvas de uma língua que explora países carmesim sem ela a língua recebe apenas a ejaculação de desprezo a boca se abre em um suco morno e insípido derramado por ondas interpostas e nós pobres cúmplices subjugados por essas mastigações inúteis essas efusões paroxísticas de um ventre mole nós pobres conjurados de um dia e hora, assim persuadidos pobres convencidos derrotados antecipadamente pela ausência de palavras verdadeiras de palavras que fazem o que as palavras devem fazer isto é semear a dúvida e coletar a emoção a irracionalidade fustigar as paixões e tocar os calafrios, dobrar o infinito em quatro e arranhar a escuridão das unhas tudo isso sim sim mas sem poesia as palavras derrapam derivam perturbam as palavras erigem paredes de mentiras e o acaso gelado de uma vergonha sem poesia se teria sob os dedos apenas o esqueleto do silêncio uma pele mumificada sem carne nem sensualidade das órbitas vazias de todo olhar dos lábios virados sobre o inútil a poesia é a nossa veia porta, sem ela as palavras morrem de uma morte lenta (Devi, 2011, p. 45)²²

Para essa poeta, a poesia é vida, porque é a veia porta e, sem ela, a morte é certa. Em outras ocasiões, essa autora confessou que brinca com as palavras, já que vive entre línguas. No

c'est ça Dieu, c'est la spiritualité, c'est ça qu'il faut sauver, c'est ça, au plus fort de notre nuit encore actuelle, c'est ça qu'il faut maintenir. (GAMALEYA, entrevista em 14.02.1986).

²² Envie de poésie parce que sans elle les mots meurent de mort lente les mots égarent les sens ensevelis et les tournures troubles d'une langue explorant des pays carmin sans elle la langue ne reçoit que l'éjaculat du mépris la bouche s'ouvre sur un jus tiède et fade déversé par ondes interposées et nous pauvres complices subjugués par ces mastications inutiles ces épanchements paroxystiques d'un ventre mou nous pauvres conjurés d'un jour d'une heure ainsi persuadés pauvres convaincus

vaincus d'avance par l'absence de mots vrais de mots qui font ce que les mots doivent faire c'est-à-dire semer le doute et récolter l'émotion la déraison cingler les passions et longer les frissons plier l'infini en quatre et griffer l'obscurité des ongles tout cela oui oui mais sans poésie les mots dérapent dérivent détraquent les mots érigent des murs des mensonges et le hasard glacé d'une honte sans poésie vous n'auriez sous les doigts que le squelette du silence une peau momifiée sans chair ni sensualité des orbites vides de tout regard des lèvres retroussées sur l'inutile la poésie est notre veine porte sans elle les mots meurent de mort lente. (DEVI, 2011, p. 45)

entanto, no momento, reafirmamos nossa paixão pela poesia como forma de garantir nosso amor por ela, pela literatura e por uma língua que não me pertence, porque não pertence a ninguém, embora seja hospitaleira. Quando Ananda Devi, diz que a poesia é a vida e a veia porta, ela destaca a importância vital da poesia em sua própria existência. Ela a vê como um elemento essencial que alimenta sua criatividade e seu amor pela literatura. Apesar de brincar com várias línguas, sua paixão pela poesia permanece constante. Ela brinca com as palavras e se expressa por meio da poesia, o que mostra como a poesia pode transcender as barreiras linguísticas e culturais para se tornar um meio universal de expressão.

Por que, então, precisamos trabalhar com o FLE pela lente Sul-Sul? Essa pergunta se dá devido à crescente importância dos intercâmbios culturais e linguísticos entre as regiões do Sul Global. Trabalhar com o FLE dessa forma promove uma perspectiva mais equilibrada e inclusiva do mundo da francofonia, concentrando-se na diversidade linguística e cultural das regiões francófonas. Também oferece a oportunidade de explorar literaturas e culturas francófonas que geralmente são marginalizadas nos currículos tradicionais, ao mesmo tempo em que promove uma compreensão mais profunda das realidades linguísticas e culturais dessas regiões. Em suma, ajuda a ampliar nossa visão do mundo francófono, destacando a riqueza dos intercâmbios e das influências culturais entre os países do Sul Global.

Conclusão

Eu escrevo em francês para que continuem a me perguntar incessantemente: 'Por que você escreve em francês?' [...] Eu escrevo em francês para ter acesso a todas as fontes da instituição francófona. [...] Eu escrevo em francês porque queria ser publicado, premiado - digo eu! - celebrado em Paris. [...] Eu escrevo em francês porque sonho em receber um dia o Prêmio Goncourt. Eu escrevo em francês porque sonho em arrastar meus ossos envelhecidos até o Quai Conti [...] ²³.

²³ J'écris en français pour que l'on continue à me poser sempiternellement la question "Pourquoi écrivez-vous en français ?" [...] J'écris en français pour manger de tous les râteliers de l'institution francophone [...] J'écris en français parce que je voulais être publié, primée – dis-je !-, célébré à Paris [...] J'écris en français parce que je rêve de recevoir un jour le Prix Goncourt. J'écris en français parce que je rêve de traîner mes vieux os jusqu'au Quai Conti [...]. (MABANCKOU, Libération, 16 mars, 2016)

Alain Mabanckou (*Libération*, 16 de março de 2016).

É hora de tentar encerrar essas ideias, às vezes abstratas, mas sempre necessárias, já que lançamos a pergunta sobre o projeto de vida profissional de um professor de francês no Brasil. Ancorada na necessidade de se pensar o conceito de contra-hegemonia, é fundamental que o pensamento esteja intimamente ligado à ideia de Sul Global, uma vez que designa as ações empreendidas pelas nações do Sul Global para se opor à dominação econômica, política e cultural (literária) imposta pelos países do Norte Global. Do nosso ponto de vista, o objetivo dessa contra-hegemonia é desafiar os sistemas de poder, em outras palavras: "é hora de ir para o Sul", de falar sobre o Sul, de ler autores do Sul Global, como os "francófonos", considerando todos os elementos que mencionamos ao longo deste artigo: seja para olhar a literatura do Sul com um olhar diferente, seja para valorizar os autores, seja porque se é professor em um país do Sul.

Isso permitiria enriquecer a experiência dos aprendizes, expondo-os à diversidade cultural e linguística do mundo francófono, ao mesmo tempo em que contribuiria para uma compreensão mais aprofundada do idioma francês em um contexto global. É o momento de considerar mais profundamente o ponto de vista situado abaixo do Equador, buscando equilibrar os interesses das nações do Norte em relação às do Sul, ao mesmo tempo em que se buscam respostas para as desigualdades e desequilíbrios de poder que existem nas relações Norte-Sul. Essa abordagem visa fortalecer a posição e a independência das nações e dos atores do Sul Global em um mundo cada vez mais multipolar e interconectado.

E se me perguntarem por que sou professora de francês, respondo como Mabanckou (2016): Sou professora de FLE para que as pessoas continuem a me fazer a pergunta repetidamente: "Por que você é professora de francês?" [...] Sou professora de FLE para celebrar o *Choix Goncourt Brésil*, par exemple ou outras ações da instituição francófona. Sou professora de FLE porque adoro andar por Paris, ou Pointe-à-Pitre, -quem sabe- ou Marraquexe, e celebrar todas essas cidades. Sou professora de FLE porque sonho em um dia receber o Prix Goncourt para o(a) professor(a), - eis uma proposta para as autoridades da Francofonia. Sou professora de FLE porque admiro essa língua e as culturas ligadas a ela; o francês é a língua que escolhi; portanto, é minha e sou dela.

Para concluir, precisamos ratificar o fato de que podemos ser professores e professoras de uma língua europeia, de um país colonizador, mas também podemos trabalhar além das

fronteiras da França europeia. Estudar a literatura dos países "francófonos" do Sul também é uma forma de trabalhar a língua e as culturas subjacentes à língua francesa. Isso enriquece o ensino do francês, abrindo-o para a diversidade linguística e cultural do mundo francófono, oferecendo uma perspectiva mais inclusiva e equilibrada sobre essa língua rica e complexa.

Referências

- ALLOUACHE, F. Réflexions à propos des littératures dites "francophones". *Revista Letras Raras*. v. 1, Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2012. p. 17-28.
- BLONDEAU, N. Littératures dites "francophones" et enseignement/ apprentissage du français langue étrangère: un rendez-vous manqué ? In: NIKODINOVSKI, Zvonko (dir.). *Langue, littérature et culture françaises en contexte francophone*. Skopje : Faculté de philologie "Blaže Koneski", 2012. p. 300-310.
- CASSIN, B. *Plus d'une langue*. Paris. Bayard Éditions. 2023.
- CASSIN, B. *Nostalgie. Quand donc est-on chez soi ?* Paris : Editions Autrement. 2013.
- DEVI, A. *Quand la nuit consent à me parler*. Paris: Ed. Bruno Doucey. 2011.
- DJAVANN, C. *Comment peut-on être français*. Paris: Flammarion. 2006.
- DELEUZE, G. *Crítica e Clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. 2. ed. São Paulo: Ed. 34. 2011.
- JABES, E. *Le livre de l'hospitalité*. Paris : Gallimard. 1991.
- LIU, Y. Le « Sud Global » confiant dans la construction d'un monde multipolaire égalitaire et ordonné. *French Peopledaily*. Disponible sur: <http://french.peopledaily.com.cn/Horizon/n3/2023/0817/c31362-20059663.html>. Accès le 20 août 2023.
- MABANCKOU, A. *Le monde est mon langage*. Paris : Grasset. 2016
- MABANCKOU, A. (dir.). *Penser et écrire l'Afrique aujourd'hui*. Paris, Seuil : 2017.
- MARTIN, P.; DREVET, C. *La langue française vue de l'Afrique et de l'océan Indien*. Lunay : Ed. Zellige. 2003. p. 35-38.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Épistémologies du Sud. *Études rurales* [Online], 187 | 2011. Online since 12 September 2018. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/etudesrurales/9351>. Accès le : 04 septembre 2022.
- VERGÈS, F. *Afriques, océaniques, Afriques liquides*. In : MABANCKOU, A. *Penser et écrire l'Afrique aujourd'hui*. Paris, Seuil : 2017. p. 50-59.



Revista Letras Raras

ISSN: 2317-2347 – v. 12, Edição Especial (2023)

Todo o conteúdo da RLR está licenciado sob Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

VERGÈS, P. La Francophonie dans l'océan Indien : un enjeu majeur face aux défis de la mondialisation. *Revue internationale et stratégique* vol. 3. n. 71, p. 53-56. 2008.