

O ensino do PLE/PLA no Projeto Destino Brasil: preparação de materiais a partir de uma atitude decolonial

Elaine Maria Santos¹

Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil

Resumo: As pesquisas sobre o ensino de línguas estrangeiras, no campo da linguística aplicada, vêm se reestruturando, com a inclusão de temáticas como cultura, identidade, interculturalidade e decolonialidade. O foco se volta para os espaços discursivos criados, a geopolítica do poder e as práticas crítico-reflexivas que buscam a valorização de vozes minoritárias ou negligenciadas, como as do sul global. Nesse contexto, este trabalho tem o objetivo de analisar as atitudes decoloniais perceptíveis em um curso de PLE/PLA ofertado no *Projeto Destino: Brasil*, da Andifes, em 2021. A partir de uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória, e dos estudos das ementas, planos de curso e materiais preparados, é possível identificar uma aproximação com uma agenda decolonial, com questões relacionadas à cultura e identidade. Como resultados preliminares, fica evidente a presença de uma didática decolonial no curso analisado, e a busca pelo estreitamento de relações entre instituições do sul global.

Palavras-chave: Projeto Destino Brasil; Português como Língua Estrangeira ou Adicional; Decolonialidade; Materiais Didáticos; Identidade.

Title: The teaching of Portuguese as a Foreign Language in the Destination Brazil Project: preparation of materials from a decolonial attitude

Abstract: Research on the teaching of foreign languages, in the field of applied linguistics, has been restructured, with the inclusion of themes such as culture, identity, interculturality and decoloniality. The focus turns to the discursive spaces created, the geopolitics of power and the critical-reflective practices that seek to value minority or neglected voices, such as those of the global south. This work aims to analyze the perceptible decolonial attitudes in a PLE/PLA course offered in the Destination: Brazil Project, from Andifes, in 2021. From a qualitative approach, of an exploratory type, and from the studies of the course program, course plans and prepared materials, it is possible to identify an approach to a decolonial agenda, with issues related to culture and identity. As preliminary results, it was evident the presence of a decolonial didactics in the analyzed course, and the search for closer relations between institutions in the global south.

Keywords: Destination Brazil Project; Portuguese as a Foreign or Additional Language; Decoloniality; Teaching materials; Identity.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, UFS. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe, UFS. Licenciada em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal de Sergipe, UFS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6376-2932>. E-mail: elainemaria@academico.ufs.br.

Introdução

As questões relacionadas ao ensino de línguas não podem mais estar restritas a preocupações que giram em torno das escolhas lexicais e gramaticais, do emprego de métodos de ensino e da análise de rendimento dos(as) alunos(as). As concepções que perpassam a ideia de língua e linguagem precisam ser levadas em consideração, não somente quando preparamos um curso voltado ao ensino de línguas, mas também quando analisamos o contexto no qual o processo de ensino-aprendizagem é desenvolvido.

Nas décadas de 1960 e 1970, o estruturalismo deixou de ocupar o lugar central nas discussões sobre linguagem, e a língua passou, também, a ser entendida como comunicação. Assim, como os interlocutores ocupam os lugares de emissores e recebedores de mensagens, na busca de compreensão de códigos linguísticos e na escolha daqueles que melhor representam os anseios dos participantes no processo comunicativo proposto, era necessário criar essas situações comunicativas para que a prática linguística pudesse ser considerada como eficaz (SOARES, 2004).

Com as contribuições advindas do sociointeracionismo, conforme destacado por Geraldi (2002), a língua começou a ser vista como prática discursiva, de modo que os posicionamentos teórico-metodológico-ideológicos passaram a ocupar um lugar central nas escolhas lexicais e gramaticais empregadas, levando-se em consideração que, como as relações de poder estão sempre em evidência, questões de gênero, raça e identidade, por exemplo, acabam por interferir nas escolhas linguísticas dos falantes. As escolhas relacionadas à língua passaram a levar em consideração, dessa forma, “o processo de produção de discursos como essencial, de modo que não se trata mais de apreender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, usando-a, apreendê-la” (GERALDI, 2002, p. 53).

Quando falamos de poder e das marcações linguísticas presentes nos discursos coloniais, é importante uma análise sobre o modo pelo qual as colonialidades do ser, do saber e das linguagens, por exemplo, são apresentadas. Quijano (2005) nos remete a uma reflexão sobre como o controle do trabalho está relacionado a raças específicas, de modo que uma supremacia branca é colocada como legitimada a dominar e/ou explorar o trabalho das raças ditas como inferiores, submissas ou dominadas, de modo a se observar uma naturalização de práticas e discursos. As dominações e os controles exercidos pela cultura colonizadora são revertidos, dessa forma, em uma tentativa de homogeneização de procedimentos, falas, atitudes e comportamentos culturais.

Nesse contexto, língua e cultura passaram a ser vistas de forma indissociável, uma vez que, conforme destacado por Nieto (2010), a cultura está relacionada aos valores que trazemos, a partir das interações pelas quais passamos, sempre de forma dinâmica, já que tanto a língua quanto a cultura são aprendidas, reformuladas e reorganizadas. Da mesma forma que aprendemos a língua a partir dos contextos culturais, essa cultura que nos é apresentada interfere nas nossas escolhas linguísticas, já que passam a fazer parte de novas realidades que são e se tornam parte do nosso cotidiano. Como consequência, é fácil compreendermos que a cultura é socialmente situada, dinâmica, aprendível e influenciada

por fatores sociais, econômicos e políticos. Da mesma forma que a cultura está relacionada à língua, ela também está associada a questões de identidade, principalmente quando percebemos que a ideia de identidade nacional, fixa e imutável, não é mais capaz de caracterizar quem somos.

Conforme destacado por Hall (2014), com a globalização e a quebra das barreiras de tempo e espaço, as interações sociais se dinamizaram de forma exponencial, de modo a não ser mais possível falar em uma identidade una e sim em identidades múltiplas, deslocadas, fragmentadas (MOITA LOPES, 2006) e fluidas (BAUMAN, 2005). A cada nova interação, deparamo-nos com novos contextos e percebemos a dinamicidade das novas identificações percebidas, bem como do distanciamento de antigas, que não nos trazem mais as mesmas significações. Mas, conforme destacado por Hall (2014), o poder do Ocidente sobre o resto do mundo é desigual, pois não estamos falando de todo o Ocidente, e sim dos países que consolidaram, por intermédio de suas fortes práticas colonizadoras, um discurso hegemônico de poder, capaz de ditar as normas a serem seguidas por todos aqueles que desejarem percorrer os caminhos da modernidade. Diante disso, Quijano (2005) afirma que

O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo – isso não é um privilégio dos europeus – mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder (QUIJANO, 2005, p. 122).

Nesse contexto, é fundamental para o profissional de línguas estrangeiras/adicionais, no caso específico, de professores(as) de português para falantes de outras línguas, que a relação entre ensino, língua, cultura, identidade, poder e decolonialidade, seja estudada, de modo que, nas discussões propostas em sala de aula, as visões eurocêntricas ou estadunidenses não prevaleçam ou sirvam de ponto de partida, já que esse é o padrão ainda mais recorrente. Assim, a partir de uma metodologia qualitativa de caráter exploratório (PRODANOV; FREITAS, 2013), foram analisados os cursos de PLE/PLA propostos pelo Projeto Destino: Brasil (BRASILIA, 2021a), da ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), no que se refere às atitudes decoloniais presentes nas ementas dos cursos das universidades participantes, seguindo-se para a análise dos materiais preparados por um dos cursos elencados, no que se refere ao trabalho desenvolvido com o objetivo de trabalhar as questões relacionadas à identidade, a partir de uma didática decolonial.

O ensino de línguas e as questões relacionadas à cultura, identidade e decolonialidade

O fato de a cultura não poder ser entendida como algo fixo e imutável, a ser passado de geração a geração, faz com que a identidade também deva ser entendida como em contínuo processo de construção. Assim, conforme destacado por Hall (2014), seria muito mais pertinente utilizarmos o termo identificação, que melhor representaria esse processo dinâmico pelo qual, a partir das interações estabelecidas nas nossas vidas, acabamos por nos

aproximar de algumas situações e nos distanciar de outras, que não representam nossas crenças, desejos e aspirações, por exemplo. Nossas identidades estão, dessa forma, sempre fragmentadas e em processo de construção.

Vivemos em um verdadeiro Supermercado Cultural, no qual nossas escolhas são feitas a partir do que nos é apresentado e do que nos atrai no momento, já que esses produtos culturais podem perder a graça ou o interesse de forma repentina (HALL, 2014). Bauman (2005), ao defender a existência de uma sociedade líquida e de laços efêmeros, utiliza a metáfora da Comunidade Guarda-roupa para destacar que, com a mesma velocidade com a qual trocamos nossas peças de vestuário, penduramos artefatos culturais que não mais nos atraem e “vestimos” novas peças, que podem ser trocadas a qualquer momento.

Diante do exposto, é possível perceber que a visão da língua como prática discursiva auxilia-nos a compreender a sua inter-relação com questões culturais e identitárias, o que se torna ainda mais essencial ao analisarmos os efeitos da globalização, das trocas culturais advindas, e do modo pelo qual esses contatos sociais, interferem na nossa percepção de mundo. Como formadores(as) de professores(as), nesse contexto, tornamo-nos sujeitos agentes e críticos, não somente no que se refere às práticas de formação de professores(as), como também quando preparamos materiais que são/foram utilizados nos cursos propostos. Monte Mór (2014) ressalta essa postura crítico-reflexiva, ao destacar que

No que se refere à noção de língua e cultura, percebe-se que a hierarquia do domínio do conhecimento, da linguagem, das relações interpessoais e culturais, que secularmente se preservou no projeto de estado-nação, passa a conviver com outras relações hierárquicas introduzidas pelo projeto de globalização. Novas habilidades integram o ideário da globalização e cresce a preocupação com uma formação que leve ao engajamento social, à agência, à participação crítica para a vivência e convivência condizente às sociedades com as características nelas percebidas nos últimos tempos (MONTE MÓR, 2014, p. 242).

Kumaravadivelu (2012) também destaca o papel da globalização cultural e a criação de uma rede de interlocuções que acaba modificando as noções de formação de identidades, o que faz com que seja necessário se pensar no modo pelo qual os indivíduos reagem aos conhecimentos aos quais são expostos, uma vez que é crucial saber diferenciar o que é colocado como informação e ideias do que se apresenta como desinformação e ideologia.

Nesse contexto, o(a) professor(a) de idiomas assume um papel relevante na sociedade, uma vez que, conforme o autor destaca, as relações entre língua, cultura e identidade se colocam cada vez mais intrincadas e as aulas de línguas acabam se tornando um espaço no qual as ansiedades sobre as complexidades da formação da identidade são discutidas e trabalhadas, de tal forma que “a interconexão entre globalização cultural, formação de identidade e ensino da língua”² possa ser estabelecida (KUMARADIVELU, 2012, p. 12, tradução nossa). Assim, ao usar

² "The interconnectedness between cultural globalization, identity formation, and English language education" (KUMARADIVELU, 2012, p. 12).

uma base de conhecimento facilmente acessível e se engajando na autorreflexão crítica, os indivíduos agora têm a oportunidade de avaliar tanto os seus sistemas de valores culturais quanto o de outras pessoas e desenvolver uma consciência cultural global que tem o potencial de enriquecer suas vidas (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 12, tradução nossa)³.

Durante essa busca por uma consciência cultural global, as forças da globalização não se apresentam de forma igualitária. Hall (2014) destaca o poder que o Ocidente exerce sobre o mundo, mas deixa bem claro que não estamos falando de todos os países do Ocidente. Esse fascínio vem do Norte Global e, mais especificamente, segundo Sousa Santos (2010), de cinco países da Europa Ocidental, a saber: Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos, já que, segundo o autor, a maioria do conhecimento acadêmico das ciências sociais ou humanidades é produzido por intelectuais desses cinco países. É nesse contexto que as propostas de ensino de línguas devem se basear. Em um espaço de ensino reflexivo-crítico, capaz de se colocar como resistência e de buscar reconfigurar a geologia do poder posta como “natural”.

Mas por que decolonizar? Para responder a essa pergunta é necessário, inicialmente, repensarmos o papel e o valor das trocas científico-culturais do mundo globalizado, considerando que grande parte dos diálogos iniciados pelo sul global visam o atingimento de relacionamentos acadêmicos com o norte global. Trata-se, então, de buscar um posicionamento geopolítico mais crítico de inclusão de parceiros do sul do globo, o que faz com que outras línguas e conhecimentos sejam também valorizados, de modo que a colonialidade do poder e do saber sejam questionadas, para que práticas de recepção acrítica sejam questionadas e o saber possa ser reconfigurado, diante das realidades locais. Para Mignolo (2004, p. 676-677), é “o poder e o conhecimento que permitem classificar e dominar o resto da humanidade”. Assim sendo, ao tentar se provar que uma comunidade tem mais autoridade para compartilhar conhecimentos e teorizar, a colonialidade do poder ganha espaço, como consequência direta da colonialidade do saber, o que está em consonância com os achados de Maldonado-Torres (2007, p. 130, tradução nossa), ao afirmar que “a colonialidade do saber refere-se ao rol da epistemologia e as tarefas gerais da produção de conhecimento na reprodução dos regimes de pensamento colonial”.

Quando os diálogos estreitados são com os cinco países anteriormente destacados por Sousa Santos (2010), a língua portuguesa quase nunca é colocada como uma possibilidade. Investir no ensino de Português como Língua Estrangeira ou Adicional (PLE/PLA), ou para falantes de outras línguas é, nesse contexto, essencial, para que possamos nos posicionar no mundo acadêmico como agentes do conhecimento, questionando conteúdos, validando outros e colocando as nossas visões de mundo sobre o que nos é apresentado. E não se trata de investir em um ensino meramente linguístico, uma vez que a concepção de língua como prática discursiva precisa ser valorizada. É justamente essa a perspectiva necessária para que

³ "Using the easily accessible knowledge-base and engaging in critical self-reflection, individuals now have the opportunity to evaluate their and others' cultural value systems and develop a global cultural consciousness that has the potential to enrich their lives" (KUMARADIVELU, 2012, p. 12).

professores(as) de línguas possam se aproximar de seus(uas) alunos(as) e trazer discussões que possam fazê-los(as) refletir sobre suas posições no mundo, seus anseios, medos e aspirações. Esse pensamento está em consonância com o conceito de atitude decolonial, defendido por Maldonado-Torres (2016), ao destacar que é

a partir de uma consciência decolonial, comprometida com a decolonização como projeto e orientada pela atitude decolonial, que as disciplinas e seus métodos aparecem como tecnologias a serem desmanteladas, criticadas e usadas em um projeto de maior envergadura do que a simples acumulação do conhecimento e a consolidação da linha secular moderna. Isto tem prioridade epistêmica, ética e política sobre as artes liberais, sua atitude e seu projeto (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 94).

Nessa busca por uma atitude decolonial, os materiais empregados nos cursos de idiomas precisam ser cuidadosamente preparados, uma vez que muitos dos conteúdos dos livros didáticos disponíveis no mercado privilegiam as culturas eurocêntrica e estadunidense e não oportunizam reflexões críticas ou discussões relacionadas a questões raciais, identitárias e gênero. Da mesma forma, poucos abrem espaço para a inserção de debates que privilegiem a realidade do sul global ou, quando o trazem, empregam uma abordagem que leva a consolidação de estereótipos e valorização das sociedades ocidentais. Essas discussões levaram Kumaravadivelu (2012) a sugerir que os livros didáticos e materiais de ensino deveriam ser preparados por profissionais locais, que são as pessoas mais conhecedoras das realidades e necessidades dos(as) alunos(as) inscritos nos cursos. Construindo seus materiais didáticos de forma crítico-reflexiva, o(a) professor(a) de línguas aproxima-se cada vez mais tanto de uma consciência quanto de uma atitude decolonial e, por consequência, de uma didática igualmente decolonial.

É preciso avançar na construção de uma didática decolonial sensível aos sujeitos e grupos subalternizados pelo padrão de poder da colonialidade, mantendo o diálogo com antecedentes teórico-práticos, como a própria educação popular, a educação do campo, a educação dos movimentos sociais, a educação das minorias étnicas, entre outras (DIAS; ABREU, 2019, p. 1219).

Diante do exposto, algumas perguntas são de suma importância, pois podem auxiliar a (re)direcionar práticas voltadas para o ensino de português para falantes de outras línguas, levando em consideração a necessidade de ampliação dos diálogos iniciados pelo sul global e a necessidade de pensarmos em uma atitude decolonial. Alguns diálogos sobre prática decoloniais no ensino de PLE/PLA já vêm sendo produzidos, a exemplo dos textos de Zambrano *et al.* (2020) e Borges e Afonso (2018), abrindo espaço para que muitos outros possam também ser publicados. Busca-se, dessa forma, respostas para perguntas tais como: como estão sendo planejados os cursos destinados ao ensino de Língua Portuguesa para falantes de outras línguas? Esses cursos estão respaldados em uma didática decolonial? Quais são os sujeitos legitimadores do conhecimento? Que tipos de materiais são normalmente empregados? Ao buscar algumas dessas respostas, analisei os cursos ofertados pelo Projeto Destino: Brasil, patrocinado pela ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições

Federais de Ensino Superior), em 2021, dedicando uma atenção especial ao curso proposto pela Universidade Federal de Sergipe, no que se refere aos objetivos do curso e materiais preparados.

O ensino de PLE/PLA no projeto Destino: Brasil

O Projeto Destino Brasil (Programa de Mobilidade Virtual Internacional Andifes – Destino: Brasil), lançado em 12 de abril de 2021, teve, como objetivo geral, “estabelecer uma ação de internacionalização do Ensino Superior Brasileiro na esfera federal”, a partir de um “Programa de Mobilidade Virtual Internacional”, composto por cursos ofertados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, e disponibilizado para parceiros internacionais (BRASÍLIA, 2021a, p. 1).

Os(As) alunos(as) de universidades, primordialmente, estrangeiras poderiam se inscrever nos cursos propostos no Projeto, todos na modalidade Remota. A partir de uma experiência baseada em práticas de imersão na cultura brasileira, os(as) alunos(as) poderiam buscar uma especialização em várias temáticas e, ao mesmo tempo, ser expostos(as) à diversidade cultural brasileira. Esperava-se, ao final dos cursos, um “aumento da atratividade internacional das IFES brasileiras e a dinamização do processo de internacionalização das instituições envolvidas” (BRASÍLIA, 2021a, p. 1).

Os cursos virtuais propostos poderiam ser ministrados em qualquer língua estrangeira, com a sugestão pela adoção do inglês, espanhol ou francês. Também era possível a oferta de cursos PLE/PLA para propósitos específicos. O conteúdo dos cursos ficava a critério das instituições proponentes, havendo a sugestão dos temas “língua, cultura, economia, política, geografia, arte, música, culinária, arquitetura, história, materiais e insumos, fauna e flora, população, ciência, e/ou questões sociais brasileiras” (BRASÍLIA, 2021a, p. 2).

Cada curso deveria ter entre 20 a 50 alunos(as), com a utilização da plataforma de preferência dos(as) ministrantes, com o público-alvo composto por “alunos, docentes e staff estrangeiros das universidades parceiras quanto a alunos, docentes e técnicos administrativos brasileiros, provenientes das instituições que aderirem à proposta” (BRASÍLIA, 2021a, p. 3). Participaram do Edital 3 Institutos Federais e 39 universidades federais, de todas as regiões brasileiras, sendo 4 instituições do Norte, 12 do Nordeste, 6 do Centro-oeste, 13 do Sudeste e 7 do Sul.

Os 113 cursos propostos foram disponibilizados em doze grandes áreas: 1) Arte, Cultura, Literatura e Sociedade; 2) Administração, Economia e Negócios; 3) Biologia, Química e Física; 4) Ciências da Saúde; 5) Ciências Sociais, Política e Antropologia; 6) Ecologia, Meio Ambiente e Biodiversidade; 7) Educação; 8) Engenharia; 9) Estudos Linguísticos; 10) Português como língua estrangeira ou adicional; 11) Sustentabilidade; e 12) Multidisciplinar (BRASÍLIA, 2021b). A maioria dos cursos foram ofertados na língua inglesa (54 cursos), com grande oferta, também no espanhol (22 cursos) e francês (10 cursos). Foi encontrado um curso em alemão e outro em italiano. Os 15 cursos ofertados na língua portuguesa foram todos destinados ao ensino de PLE/PLA. É interessante destacar, no entanto, que 2 outros cursos de português

ofertados para falantes de outras línguas não foram disponibilizados em português. Um deles teve sua ementa escrita em inglês e um outro em espanhol, o que nos leva a questionar até que ponto a colonialidade do saber e do poder interferiram na decisão das IES em ofertar um curso destinado ao ensino do PLE, em uma língua distinta da portuguesa.

Se fizermos uma média aritmética, percebemos que cada área teve uma média de 9 cursos ofertados. No entanto, ao percebermos que a área Multidisciplinar teve apenas um curso e que dois cursos foram encontrados nas áreas de Sustentabilidade e na de Educação, fica evidente que a área de Português como língua estrangeira ou adicional, com 17 cursos ofertados, foi uma das que mais disponibilizou vagas. Para uma análise sobre a presença ou não de uma atitude decolonial nos cursos de PLE/PLA apresentados, é importante analisar as ementas desses cursos, disponíveis no Quadro 1. É importante destacar, no entanto, que as ementas aqui disponibilizadas são, na realidade, recortes do que foi publicado no catálogo de cursos, de modo que apenas as informações pertinentes para a análise proposta foram preservadas. Trata-se de uma primeira análise, ponderando-se em cima apenas de uma variável: a documental, de modo que novas pesquisas são necessárias, para que possamos investigar, de forma mais direta, de que modo a (de)colonialidade do saber e do poder estão intrincadas no discurso empregado. Estudos adicionais enriquecerão as primeiras conclusões que podem ser levantadas, a partir desse estudo preliminar.

Quadro 1 – Ementas dos cursos destinados ao ensino de PLE/PLA do Projeto Destino: Brasil 2021

Curso	Ementa	Vagas	CH	QRCF
Língua portuguesa: cultura e sociedade brasileira	O curso tem como objetivo capacitar estudantes estrangeiros de nível superior no processo de aquisição do português como língua estrangeira/adicional a partir de uma abordagem intercultural, contemplando temas culturais e sociais do Brasil, a fim de contribuir para que esses sujeitos estejam aptos a se comunicar nas mais diversas situações, orais e escritas, em um contexto de pluralidade e multilinguismo, através do qual se pode pensar a própria cultura por meio do contato com outra.	25	26h	A1
O português do Brasil: língua e cultura	Apresenta uma temática que privilegia a língua e a cultura brasileiras. Terá como material de base textos multimidiáticos orais e escritos. Objetiva inserir o aluno no contexto sócio-linguístico-cultural brasileiro, apresentando um panorama do Brasil, mediado pela língua "brasileira".	20	30h	-
PLA para falantes de espanhol: o Brasil em foco no exame Celpe-Bras	Este curso tem por objetivo desenvolver a competência comunicativa intercultural de hispanofalantes, em nível inicial de aprendizagem da língua portuguesa, a fim de que se preparem para a parte oral do exame CELPE BRAS. Para tanto, em cada semana do curso será proposta a discussão de um aspecto sociocultural brasileiro tendo como ponto de partida um dos objetivos do desenvolvimento sustentável propostos pela ONU.	40	20h	A1/A2
Português para fins específicos: preparatório para o Celpe-Bras	Entendendo proficiência como a capacidade de usar adequadamente a língua para desempenhar ações no mundo, o exame é composto por uma prova escrita e uma prova oral que exigem um conhecimento e uma preparação específica. Neste curso, pretendemos	25	20h	-

	explicitar tais conhecimentos em língua portuguesa e preparar os/as cursistas no sentido de obterem êxito em tal certificação.			
Português brasileiro para falantes do espanhol	Tem como objetivo proporcionar conhecimentos dos aspectos pragmático-culturais e fonético-fonológicos de situações comunicativas do universo brasileiro a estudantes hispanofalantes. A metodologia das aulas segue a concepção de língua em uso a fim de que os estudantes exercitem estratégias comunicativas das esferas oral, escrita e multimodal.	30	40h	-
Português para falantes de espanhol: mochila nas costas, pé na estrada e comunicação essencial para viajantes	O presente curso visa oferecer um suporte léxico básico para falantes de espanhol como língua materna. Pautando-se no enfoque comunicativo de ensino de línguas (ALMEIDA, 1993), o curso pretende abordar o português como língua adicional para além da apreensão do vocabulário, sobretudo buscando agregar uma visada sociocultural acerca do português falado no Brasil (MORAN, 2001). Para tanto, além de aprender sobre como se comunicar em contextos básicos, o aprendente será instigado a refletir sobre os aspectos culturais e comunicativos, a fim de alcançar uma interação realmente efetiva e pautada na realidade linguística que abarca o português brasileiro.	20	20h	-
Literatura, Amazonas e as questões indígenas	O curso busca uma reflexão na literatura produzida no Amazonas ou que tematizam a região como espaço da obra e de que maneira o texto literário é atravessado por questões indígenas. A escritura no/ do espaço da Amazônia destaca a memória do caboclo ou índio? A diáspora vivenciada no Amazonas imprime nas páginas literárias o fracasso do projeto civilizador nessa região? Essas serão questões norteadoras ao ler e analisar a literatura no Amazonas.	50	20h	-
Português como Língua Estrangeira: Curso de Ambientação Linguística e Cultural	Estudar a língua em uso e a cultura do contexto de imersão é possibilitar aos discentes ferramentas para interagir com a comunidade da qual farão parte. Neste curso, pretendemos prover os participantes de conhecimentos básicos acerca da língua portuguesa, na variedade brasileira, e da cultura a ela correspondente.	30	16h	-
Português para estrangeiros: trabalhando com habilidades escritas	O presente curso tem como objetivo trabalhar habilidades escritas na língua portuguesa, focando tanto na leitura quanto na escrita, de forma contextualizada e destacando as questões culturais, relacionadas à língua portuguesa falada no Brasil.	40	30h	A1/A2
Ensino de português para estrangeiros através da Música Popular Brasileira	O curso terá como foco a explanação sobre a estrutura de classes do Português, principalmente verbos e nomes. Além desse propósito, também serão importantes para o enriquecimento do repertório dos alunos e ampliação de seus conhecimentos sobre a história e cultura brasileiras.	30	12h	-
Leitura de poesia brasileira	Trata-se de um curso de leitura orientada de poemas escritos em língua portuguesa, de autores nascidos e/ou que residiram no Brasil, planejado para não-nativos. Haverá uma valorização dos escritos produzidos e publicados fora do eixo hegemônico composto pelas metrópoles Rio de Janeiro e São Paulo, visando a apresentar aos cursistas um panorama mais diversificado da produção poética brasileira. Sem prejuízo da presença de poemas clássicos, será dado destaque intencional para	25	18h	-

	a produção de mulheres, indígenas e negros (afrobrasileiros). Pretende-se apresentar aos cursistas uma antologia não comercial, com os textos selecionados; no ato de leitura partilhada de cada poema, haverá uma contextualização de elementos sócio-históricos e culturais que possam ser requeridos para a produção de sentidos no processo de leitura dos poemas.			
Conversação níveis básico e intermediário a partir de aspectos da cultura brasileira: preparação para o exame Celpe-Bras (parte oral)	Ao final do curso, o aluno deverá ser capaz de: identificar aspectos da cultura brasileira no que diz respeito a interações orais; agir verbalmente a partir de escolhas em algumas situações culturais no Brasil; reconhecer diferenças entre aspectos da cultura brasileira e de outras culturas que ele conhece. Os aspectos a serem trabalhados serão os Funcionais (práticas comunicativas), os Linguísticos (tempos verbais, pronomes, formas de tratamento, adjetivos, conectores e termos de cortesia) e os Interculturais.	50	30h	-
Português como língua estrangeira: História do Brasil Através da Música	Este curso visa proporcionar ao estudante estrangeiro uma perspectiva diferenciada de alguns fatos da História do Brasil, através do estudo e aprendizagem de canções que contêm relação ou tratam de questões da História do Brasil.	15	20h	Interm.
Português como Língua Adicional - Curso de língua portuguesa e aspectos culturais: quem ri de quê?	Nosso propósito é explorar a língua portuguesa sob a perspectiva da construção e da recepção do humor em contextos específicos. O processo de ensino-aprendizagem de uma língua se torna mais significativo quando envolve as culturas tanto dos falantes da qual ela faz parte, quanto daqueles que a aprendem. O humor abrange questões culturais e linguísticas que precisam ser desvendadas e significadas para que se alcance a compreensão que produz o efeito do riso.	20	30h	
Portugués Lengua Extranjera/ Adicional (PLE/PLA): Expresiones idiomáticas del portugués brasileño	Por medio de este curso virtual, se busca familiarizar al público extranjero a cerca de expresiones idiomáticas propias del portugués brasileño, em estrecha relación con aspectos socioculturales de Goiás. Aunque el curso no sea restricto a grupos específicos de hablantes, se sugiere que los interesados posean conocimientos o contacto previo con español y/o portugués.	50	36h	Pelo Menos interm
Português como língua adicional a partir de epistemologias indígenas do Brasil	Nosso objetivo é criar espaços de aprendizagem de português brasileiro e discussão sobre diversidade, direitos humanos e desenvolvimento sustentável, partindo do engajamento com epistemologias indígenas do Brasil.	30	32h	
Brazilian Portuguese for Foreigners	Tem como objetivo desenvolver capacidades de linguagem referentes à expressão oral, auditiva, leitura e escrita em língua portuguesa como língua estrangeira/adicional.	50	25h	A1-A2

Fonte: BRASÍLIA, 2021b, p. 35-40.

Dos 17 cursos propostos, 2 foram destinados para o nível intermediário e quatro para o nível básico, não havendo menção aos níveis de proficiência exigidos nos demais. Ao todo, 550 vagas foram ofertadas para a comunidade internacional, abrindo espaço para que falantes de outras línguas tivessem um espaço para a prática do português e para discussões que

privilegiassem as questões culturais envolvendo o Brasil e o português brasileiro. Tivemos uma média de 25h de prática, por curso, com uma das ementas propondo 40 horas de estudo e uma outra apenas 12 horas.

Duas ementas foram construídas tendo como base a preparação dos alunos para o exame de proficiência em língua portuguesa oficial do Brasil (Celpe-Bras) enquanto que 3 propostas se dedicaram ao ensino do português para falantes de línguas específicas. No caso, 2 cursos foram destinados para hispanofalantes e um outro foi elaborado na língua inglesa. No que se refere às habilidades trabalhadas, 2 cursos se dedicaram ao trabalho linguístico associado ao ensino do português, sem uma menção declarada, na ementa, às questões culturais e sociopolíticas envolvidas nesse processo, o que não significa que tais reflexões não tenham sido propostas, uma vez que se trata de uma análise baseada apenas nas ementas publicadas, sem que uma investigação verticalizada tenha sido feita. Note-se que 3 cursos se dedicaram a discussões envolvendo os contextos culturais do Brasil, sem uma referência explícita aos conhecimentos gramaticais, lexicais ou de proficiência no idioma. No primeiro curso, foi proposta uma reflexão sobre a literatura produzida no Amazonas; o segundo se propôs a promover discussões a partir de leituras orientadas de poemas escritos em língua portuguesa, para que os cursistas pudessem ter um panorama mais diversificado da produção poética brasileira, e, no último, foi proposto um trabalho que valorizasse a apresentação de alguns fatos da História do Brasil, a partir de canções que contêm relação ou que tratem de questões da história brasileira. Partindo do pressuposto de que a colonialidade do saber precisa ser questionada, de modo que os conhecimentos oriundos dos países anteriormente colonizados possam ser legitimados, difundidos e compartilhados, buscando-se uma reconfiguração na geologia do poder, é positivo encontrarmos propostas que valorizam a literatura da Amazônia e poemas brasileiros, como encontrado nas ementas elencadas.

Nos demais 12 cursos, foi apresentado um conteúdo linguístico e cultural para o trabalho do português brasileiro. As expressões relacionadas a seguir, retiradas dessas 12 ementas, exemplificam as preocupações com as trocas culturais proporcionadas durante os cursos ofertados e podem contribuir para uma nova configuração na quebra da colonialidade do saber e do poder, que é legitimada a partir do conhecimento advindo do norte global.

- temas culturais e sociais do Brasil
- privilegia a língua e a cultura brasileiras
- em cada semana do curso será proposta a discussão de um aspecto sociocultural brasileiro
- proporcionar conhecimentos dos aspectos pragmático-culturais e fonético-fonológicos de situações comunicativas do universo brasileiro
- buscando agregar uma visada sociocultural acerca do português falado no Brasil
- o curso busca uma reflexão na literatura produzida no Amazonas
- prover os participantes de conhecimentos básicos acerca da língua portuguesa, na variedade brasileira, e da cultura a ela correspondente
- destacando as questões culturais, relacionadas à língua portuguesa falada no Brasil
- conhecimentos sobre a história e cultura brasileiras
- haverá uma contextualização de elementos sócio-históricos e culturais

- reconhecer diferenças entre aspectos da cultura brasileira e de outras culturas que ele [o cursista] conhece
- perspectiva diferenciada de alguns fatos da História do Brasil
- criar espaços de aprendizagem de português brasileiro e discussão sobre diversidade, direitos humanos e desenvolvimento sustentável, partindo do engajamento com epistemologias indígenas do Brasil (BRASILIA, 2021b, p. 35-40).

Em todos os textos expressos acima, ficou evidente que espaços para discussões que promovam (re)construções e (re)configurações identitárias foram criados, colocando o contexto do português brasileiro na posição cêntrica. A partir daí, as preparações de materiais e conduções das aulas podem, ou não, aprofundar essas discussões de forma crítico-reflexiva, valorizando as visões e as colocações de todos os envolvidos nas situações comunicativas estabelecidas.

O fato das ementas dos cursos disponibilizados no catálogo do Projeto Destino: Brasil privilegiarem temáticas propícias para uma abordagem decolonial não significa que tais práticas foram verificadas, mas esse é um começo em direção ao estabelecimento de aulas conectadas com a nossa responsabilidade de oferecer um espaço para que nossos(as) alunos(as) possam se reconhecer a partir da visão com o/do outro e possam, a partir dessas interações estabelecidas, perceber as características de seus espaços e o modo pelo qual as relações de poder ditam os gostos, preferências e pontos de discussão. Tendo uma atitude decolonial, podemos colocar o olhar e a perspectiva do sul global no eixo das discussões estabelecidas e sermos capazes de preparar aulas conectadas com essa perspectiva.

Análise do curso “Português para estrangeiros: trabalhando com habilidades escritas”

O curso “Português para estrangeiros: trabalhando com habilidades escritas” foi disponibilizado pela Universidade Federal de Sergipe, compondo, dessa forma, o catálogo disponibilizado pela Andifes no Projeto Destino: Brasil. Trata-se de um curso voltado, especialmente, para as atividades de compreensão e produção escrita, mas que contemplou as outras habilidades linguísticas e propiciou um espaço para a discussão da cultura brasileira, com destaque para questões relacionadas à cultura e à identidade.

As 40 vagas ofertadas foram totalmente ocupadas, principalmente por hispanofalantes, com destaque para os(as) argentinos(as), com 30% das vagas, e os(as) colombianos(as), com 22%. O curso também contou com alunos(as) do norte global, o que foi essencial para as discussões propostas. A Tabela 1 apresenta os quantitativos de inscritos(as) por país de origem.

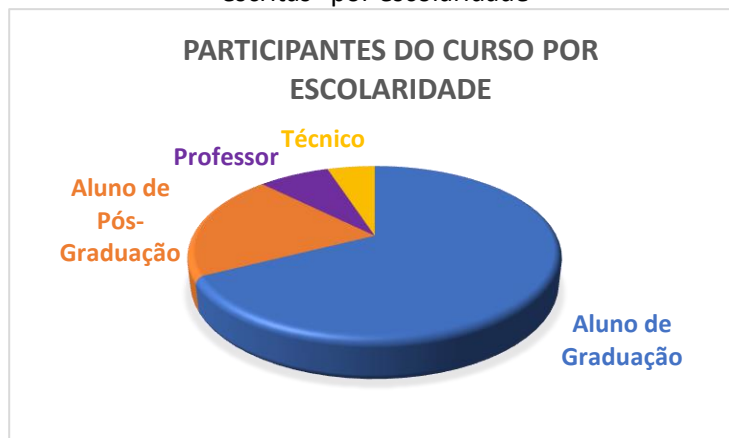
Tabela 1 – Participantes do curso “Português para estrangeiros: trabalhando com habilidades escritas” por país de origem

País de origem	Quantidade de inscritos
Argentina	12
Colômbia	9
Canadá	1
Espanha	1
Costa Rica	1
Estados Unidos	1
Reino Unido	1
Timor-Leste	6
México	1
França	1
Itália	1
Chile	2
São Tomé e Príncipe	1
China	1
Uruguay	1

Fonte: Dados coletados no sistema de gestão do curso

Em sua grande maioria, o público do curso foi composto por alunos(as) da graduação, seguido de alunos(as) da pós-graduação, professores(as) e técnicos(as) das instituições que aderiram ao programa, conforme destacado no Gráfico 1. De acordo com o edital de lançamento do projeto, os cursos deveriam, obrigatoriamente, ser ministrados na modalidade remota, com a possibilidade de atividades assíncronas e/ou síncronas, a depender da organização do curso, com a certificação sendo atribuída aos(às) alunos(as) que atingissem 75% de frequência e de aproveitamento.

Gráfico 1 – Participantes do curso “Português para estrangeiros: trabalhando com habilidades escritas” por escolaridade



Fonte: Dados coletados no sistema de gestão do curso.

O curso em questão foi desenvolvido na Plataforma *Moodle*, com o envio do planejamento e detalhamento do curso para todos(as) os(as) inscritos(as). Assim, todo o material foi planejado para ser executado em cinco semanas, com oito aulas assíncronas disponibilizadas nesse período e dois encontros síncronos, previamente agendados. As temáticas abordadas foram detalhadas no Quadro 2, no que se refere aos propósitos comunicativos e acadêmicos, e às propostas de discussão identitária.

Quadro 2 – Relação das oito aulas assíncronas disponibilizadas no curso “Português para estrangeiros: trabalhando com habilidades escritas”, a partir do detalhamento dos Propósitos comunicativos/acadêmicos e das Propostas de discussão identitária

Aula	Temas da aula	Propósitos comunicativos/acadêmicos	Propostas de discussão identitária
1	Gêneros textuais	Reconhecimento de gêneros textuais e <i>Skimming</i> .	Discussão sobre notícias que mais os(as) impactaram no que se refere à pandemia do COVID-19.
2	Hábitos alimentares	Preparação de dietas saudáveis no Brasil.	Discussão sobre as diferenças de hábitos alimentares entre os(as) alunos(as), sobre aproximações e distanciamentos e necessidade de conhecer a cultura do(a) outro(a).
3	Rotinas	Descrever suas rotinas no contexto acadêmico, com foco na realidade das IES brasileiras.	Discussão sobre suas experiências/sonhos/expectativas de mobilidade acadêmica, associando-as com questões identitárias relacionadas às trocas nos eixos norte-sul e sul-sul.
4	Experiências no Brasil	Descrever as experiências vividas no Brasil ou os estereótipos de rotinas que esperam encontrar no Brasil e, mais especificamente, no nordeste.	Discutir sobre a rotina de uma universidade, no que se refere ao dia a dia de um(a) estudante/professor(a)/ técnico(a) universitário(a), procurando os pontos que os(as) identificam (ou não) como grupo.
5	Resumos acadêmicos	Preparação de um resumo acadêmico na língua portuguesa, para um provável evento no Brasil.	Discussão das ideias trazidas nos textos utilizados para que os resumos sejam trabalhados, privilegiando discussões sobre questões culturais e identitárias, com destaque para a realidade brasileira.
6	Apresentações Acadêmicas	Preparação de um texto escrito para uma apresentação em evento acadêmico na língua portuguesa, com a subsequente gravação da apresentação.	Discussões sobre as temáticas trazidas pelas apresentações gravadas, que retratam os contextos sócio acadêmicos dos(as) participantes.
7	Expressões culturais brasileiras	Dar e receber opiniões sobre expressões artísticas brasileiras variadas, como música, literatura e filmes.	Discussões sobre questões artísticas e identitárias provenientes de manifestações artísticas brasileiras, tais como música, literatura e filmes.
8	O Celpe-Bras	Possibilitar oportunidades para os(as) alunos(as) praticarem a oralidade na língua portuguesa, a partir de atividades retiradas de provas anteriores do Celpe-Bras.	Discussões sobre a prova do Celpe-Bras e de que modo as questões socioculturais estão intrincadas no exame.

Fonte: Dados coletados no sistema de gestão do curso.

Durante as 5 semanas de curso, os(as) alunos(as) tiveram que ler os materiais disponibilizados das 8 aulas acima destacadas, respondendo aos exercícios propostos e interagindo nos fóruns semanais. Os materiais foram elaborados buscando trabalhar uma atitude decolonial a ser empregada nas discussões propostas, de modo a fazer com que os(as) discentes refletissem sobre as relações geopolíticas e de poder que perpassam as temáticas selecionadas, levando-se em consideração que o olhar que coloco nos fatos discutidos não pode ignorar o espaço que ocupo e as visões de mundo que me acompanham e nem mesmo as expectativas que acompanham a minha vida acadêmica. Tais reflexões estão de acordo com o pensamento de Canagarajah (1999), ao destacar que, como os materiais produzidos no mercado para o ensino de línguas geralmente tendem a projetar ideologias centrais, ou seja, de países colonizadores, nos valores que são trabalhados e internalizados por alunos(as) ao redor do globo, é necessário auxiliá-los(las) na busca por um empoderamento tal que eles(as) possam lidar com os discursos acadêmicos, por vezes conflitantes. É necessário que esses(as) estudantes possam ter uma consciência das tensões discursivas que perpassam os contextos acadêmicos, para que possam negociar de forma efetiva os discursos divergentes com os quais entrarão em contato e serem capazes de empregá-los de forma criativa e crítica, sempre que necessário, tendo a consciência de que são, também, produtores de conhecimento e, como tal, participam da geologia do poder, relacionada, por muito tempo, apenas aos países colonizadores, e que continuam sendo colonizadores do saber e do poder.

Dos(as) 40 alunos(as) inscritos(as), 12 nunca acessaram a plataforma e foram, dessa forma, classificados(as) como desistentes. Os(As) 28 estudantes restantes acessaram regularmente a plataforma, mas a grande maioria desse público preferiu ler os conteúdos disponibilizados e fazer as atividades, sem o envio dos exercícios solicitados, por não terem interesse na certificação, o que fez com que apenas 12 alunos submetessem os arquivos com suas respostas.

A cada semana, era proposto um *chat* interativo, de modo que os(as) alunos(as) pudessem ter mais um canal aberto para troca de conhecimentos. Interessante destacar que o curso foi planejado para um público iniciante, com a perspectiva de postagem de material nas línguas portuguesa e espanhola. No entanto, na primeira semana de aula, durante as atividades de introdução e apresentação, o nível linguístico de todos os(as) alunos(as) inscritos(as) foi classificado como sendo intermediário e avançado, o que fez com que apenas as versões em português fossem disponibilizadas. O uso apenas da língua portuguesa foi importante para colocar o português como língua de privilégio e de acesso ao conhecimento, para que o idioma possa participar das trocas acadêmicas e científicas, conquistando mais espaços nessa geologia do poder.

Todas as aulas postadas foram preparadas levando-se em consideração que uma linguagem propícia para a educação a distância tivesse que ser utilizada, como forma de estreitar os laços entre professor(a) e discentes e aproximar o(a) aluno(a) do tópico apresentado, puxando pela reflexão dos(as) inscritos(as). Quanto mais conectado com o assunto eles(as) estiverem, mais participativos(as) estarão e mais aprofundadas serão as

discussões. Ao falar sobre expressões culturais e artísticas do Brasil, com enfoque na cultura nordestina, os(as) alunos(as) foram convidados a conhecer um pouco do mundo do cordel e do repente, sempre utilizando a linguagem anteriormente destacada como sendo intimista e convidativa para as reflexões, o que pode ser visto no trecho abaixo, retirado da referida aula.

Vocês têm agora muitas músicas brasileiras! Ouçam, prestem atenção nas letras e depois perceberão que será muito difícil escolher uma preferida!! Acho que é uma tarefa impossível!

A literatura brasileira é também muito rica e vasta. Diante da extensão territorial do Brasil, temos obras regionalistas famosas e muito representativas, o que é o caso da literatura de cordel. Vocês já ouviram falar nesse termo?

(MATERIAL DA AULA 7 - EXPRESSÕES CULTURAIS).

Ao se propor um curso baseado em uma atitude decolonial, é necessário que o foco não esteja nas expressões artísticas do norte global, com a valorização do cânone destacado por Sousa Santos (2010), uma vez que nossas vozes seriam desvalorizadas e continuariam marginalizadas. Por isso que na aula 8, os(as) alunos(as) tiveram a oportunidade de ouvir músicas brasileiras de diferentes gêneros e se debruçaram sobre os repentes nordestinos e a literatura de cordel. Nesse momento, após o devido trabalho lexical, eles(as) puderam reagir a essas expressões artísticas e comparar com as encontradas em seus países de origem, de modo a ser possível exercitar tanto o olhar do eu quanto o do(a) outro(a), bem como o modo pelo qual (não) nos vemos no(a) outro(a), a depender da posição em que nos colocamos em relação a esses indivíduos (CANAGARAJAH, 1999).

Ao final da aula, os(as) discentes entraram em contato com um pequeno excerto de literatura de cordel, seguida de sua tradução na língua inglesa, e foram convidados a exercitar esse olhar do cordelista, na tentativa de traduzir esse mesmo trecho na sua língua materna. A tentativa em recriar um cordel deixa os alunos ainda mais conectados não somente ao gênero literário em questão, como às outras expressões culturais em evidência em seus países, pois um sentimento de pertencimento e identificação é acentuado. O contato com expressões culturais brasileiras foi essencial para que as questões relacionadas à língua e à cultura brasileira assumam *status* de conhecimento universal e possam disputar espaços em busca de ações voltadas para uma decolonialidade do saber e do poder.

Com esses depoimentos, a relação entre língua, cultura, identidade e decolonialidade fica ainda mais em evidência. Ainda na aula 7, em diversos momentos, foram trabalhadas situações em que a valorização das questões identitárias foram exercitadas, de modo que reflexões pudessem ser feitas e os(as) alunos(as) tivessem mais oportunidades de interagir com as práticas culturais e pudessem se posicionar de forma crítica sobre o material ao qual tinham sido expostos e sobre as práticas vivenciadas em sua terra natal, conforme podemos verificar nas atividades propostas como exercício final da aula

a) Que tal falar sobre “A música nas nossas vidas”?! Escreva sobre o papel da música na sua vida, falando um pouco sobre suas preferências. Nesse seu texto, escolha uma das músicas brasileiras sugeridas nessa Aula e nos fale um pouco sobre o seu sentimento em relação a essa música. Você pode falar, por exemplo, sobre a melodia, a letra da música, as imagens do vídeo e/ou sobre as emoções que essa

música despertou ou desperta em você.

b) Escreva sobre o papel da literatura na sua vida. Fale-nos do que gosta de ler, das histórias que mais lhe chamaram a atenção e do seu contato com a literatura brasileira. Caso não tenha lido nenhum livro de autores brasileiros, você pode se referir ao conto lido aqui de Luis Fernando Veríssimo e aos trechos de literatura de cordel que você entrou em contato nessa aula.

c) Você também pode escrever sobre alguma manifestação cultural e artística de sua cidade natal ou país de origem, descrevendo um pouco o evento e falando da sua participação nesses momentos e dos sentimentos relacionados (MATERIAL DA AULA 7 - EXPRESSÕES CULTURAIS).

Esses momentos de prática e de discussão são essenciais para que os objetivos do curso possam ser atingidos, já que não se pretende consolidar um conhecimento paroquial, conforme trabalhado por Kumaravadivelu (2006), ao se referir às práticas desempenhadas por muitos(as) educadores(as) ao tentar inculcar nos(as) alunos(as) as suas próprias crenças e opiniões. Propor um ambiente crítico-reflexivo, aberto a situações em que (re)construções identitárias sejam observadas, requer que os espaços de discussão sejam abertos, mas sem um roteiro de padronização de falas. O pensamento crítico é livre, mas requer exercícios de prática. Sem essas oportunidades, o(a) discente ainda estará dependente de uma educação bancária, conforme destacado por Freire (1987), na qual o(a) docente é visto como detentor de todo o conhecimento válido, a ser repetido e internalizado, e esse conhecimento, quase que invariavelmente, gira em torno dos espaços legitimadores do saber, sendo necessário buscar espaços questionadores dessa colonialidade do poder.

Algumas considerações

No início do curso “Português para estrangeiros: trabalhando com habilidades escritas”, ofertado pela Universidade Federal de Sergipe, ao perceber que o nível linguístico dos alunos inscritos não era iniciante, deparei-me com o primeiro estereótipo a ser quebrado. A intensidade das interações sul-norte, com o sul sempre procurando modelos nos cinco países identificados por Sousa Santos (2010) como detentores dos textos acadêmicos canônicos, fez com que eu esperasse me deparar com um público curioso sobre o português brasileiro, mas com conhecimento quase zerado na língua alvo. No entanto, a intensificação dos discursos de valorização das vozes do sul se fez sentir no interesse dos(as) cursistas, já que todos(as) já haviam entrado em contato com a língua portuguesa, em decorrência do interesse em estabelecer parcerias acadêmicas e/ou em participar de aulas e pesquisas no Brasil. O discurso por igualdade de poder precisa ser reverberado por professores de PLE/PLA, mas, igualmente importante, é perceber a existência de uma abertura, mesmo que ainda pequena, de pessoas que escutam as nossas vozes e têm interesse em estreitar os laços.

A desvalorização da nossa língua, mesmo que inconsciente, faz com que esqueçamos de um público que já vem quebrando o discurso hegemônico do norte, ao buscar espaços de crescimento profissional no sul. Da mesma forma, ter 60% dos inscritos oriundos da América

do Sul, mostra-nos, de forma contundente, que a procura por relações sul-sul já é uma realidade, e que ações voltadas para o fortalecimento desses laços é essencial, já que essa atitude decolonial não pode ser exercitada quando apenas o norte é visto como polo de conhecimento e as trocas entre o sul global são negligenciadas. A busca por esses espaços de legitimação de conhecimentos rompe com a colonialidade de saber e, conseqüentemente, de poder, abrindo espaço para vozes antes marginalizadas, seja por questões de raça, gênero e geopolítica, por exemplo. Essa conquista de espaços reverbera novas trocas acadêmicas e científicas, possibilitando que a geopolítica do poder possa, ao menos, ser questionada.

Todas as 8 aulas assíncronas disponibilizadas na plataforma do *Moodle* foram desenhadas tendo como objetivo oferecer oportunidades para que as questões comunicativas relacionadas às temáticas selecionadas pudessem ser trabalhadas e os alunos pudessem praticar a língua portuguesa no nível intermediário, já que os(as) inscitos(as) estavam, no mínimo, nesse nível. Acrescenta-se, ainda, que o curso não foi preparado apenas na perspectiva de língua como meio de comunicação, mas, também, como prática discursiva que, como tal, está imbricada em meio a relações de poder, ideológicas e identitárias.

Uma atitude decolonial pôde ser observada em todo o curso, na medida em que os pontos de vista discutidos tiveram como ponto de partida as situações verificadas no Brasil, com a expansão da temática a partir desse contexto. A presença de 60% dos alunos do sul global fez com que as discussões gerassem uma aproximação ainda maior em direção ao estreitamento acadêmico entre países da América do Sul, o que precisa ser ainda mais intensificado. Cursos como os ofertados no Projeto Destino: Brasil são importantes por se constituírem em um portfólio de opções para que tanto o português brasileiro como a cultura brasileira possam estar em evidência e serem colocadas como opções válidas para que trocas acadêmicas sejam estabelecidas. É importante destacar, no entanto, que, a partir de então, outras ações se fazem necessárias, para que possamos nos consolidar como mais uma voz em busca de espaço em meio a um ambiente hegemônico já consolidado.

Diante da análise aqui proposta, ainda preliminar, fica a constatação da necessidade de se propor novos estudos que possam analisar as ementas dos cursos que tratam das epistemologias indígenas, dos poemas afro-brasileiros, e da literatura amazônica, por exemplo, uma vez que essas ementas já trazem em suas temáticas possíveis atitudes de decolonização, sendo importante investigar agora os materiais do curso, atividades propostas e interações dos/as alunos/as.

Referências

BAUMAN, Z. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BORGES, R.; AFONSO, A. J. Why subaltern language? Yes, we speak Portuguese! Para uma crítica da colonialidade da língua na mobilidade estudantil internacional. *Comunicação e Sociedade*, v. 34, p. 59–72, 2018.

BRASÍLIA (DF). *Editais para participação no Programa de Mobilidade Virtual Internacional ANDIFES – Destino: Brasil*. ANDIFES, 2021a.

BRASÍLIA (DF). *Destino: Brasil – Courses catalog*. ANDIFES, 2021b.

CANAGARAJAH, A. S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

DIAS, A.; ABREU, W. F. de. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1216-1233, jul./set. 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah: Erlbaum, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language: The Case for an Epistemic Break. In: ALSAGOFF, L.; MCKAY, S. L.; HU, G.; RENANDYA, W. A. *Principles and practices for teaching English as an international language*. New York: Routledge, 2012.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, Janeiro/Abril, 2016.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: SANTOS, B. de S. (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

MONTE MÓR, W. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a "diferença". *Polifonia*, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan-jul., 2014.

NIETO, S. *Language, Culture and Teaching: critical perspectives*. New York: Routledge, 2010.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. *et al.* *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SOUSA SANTOS, B. de. *Epistemologias del Sur*. Mexico: Siglo XXI, 2010.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Ed. Loyola, 2004 p. 155-177.

ZAMBRANO, C. E. G. *et al.* Resistir na (re)existência: decolonizando saberes na relação universidade-escola-comunidade. *Muiraquitã*, UFAC, v. 8, n. 1, 2020.

Recebido em: 24/02/2022.

Aceito em: 10/07/2022.