

Ensino-aprendizagem de Português como Língua Adicional em uma escola virtual de verão: compartilhando experiências interculturais e decoloniais

Teaching and learning Portuguese as an Additional Language in an on-line summer school: intercultural and decolonial experiences

Henrique Rodrigues Leroy¹, André Figueiredo Freitas², Anna Karolina Sousa Bernardes³, Marcos Paulo Araújo⁴, Mileny de Abreu Gomes⁵

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

RESUMO

A partir de dois cursos de Português como Língua Adicional ofertados durante a Summer School on Brazilian Studies (SSBS), promovida pela Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e destinados a alunos internacionais durante o ensino remoto decorrente da pandemia de covid-19, procuramos descrever suas construções, bem como analisar marcas de interculturalidade (MAHER, 2007), decolonialidade (QUIJANO, 2000; CANDAU; RUSSO, 2010; MALDONADO-TORRES, 2019) e a promoção do Letramento Crítico (FREIRE, 1989; STREET, 2001; 2013; CASTANHEIRA; DIXON, 2007) nas atividades finais dos educandos. Verificamos que a noção de Brasil foi ampliada através dos eventos de letramentos propostos e que existem ecos coloniais que rodeiam não só o imaginário brasileiro, mas também o dos países de origem dos participantes.

PALAVRAS-CHAVE:

Ensino-aprendizagem de Português como Língua Adicional; Ensino remoto; Interculturalidade; Estudos Decoloniais; Letramento Crítico.

ABSTRACT

Based on two courses of Portuguese as an Additional Language offered during the Summer School on Brazilian Studies (SSBS), promoted by the International Affairs Office from Federal University of Minas Gerais (UFMG) and aimed at international students, while adopting distance learning measures due to COVID-19 pandemic, this work seeks to describe their development, as well as to analyze intercultural (MAHER, 2007) and decolonial marks (QUIJANO, 2000; CANDAU; RUSSO, 2010; MALDONADO-TORRES, 2019) and also the promotion of critical literacy (FREIRE, 1989; STREET, 2001; 2013; CASTANHEIRA; DIXON, 2007) in the students' final tasks. Although it was observed that the notion of Brazil was amplified through the proposed literacy events, colonial echoes still exist and they surround not only Brazilian imaginary, but also the imaginary

Recebido em: 29/09/2021

Aceito em: 07/01/2022

¹ E-mail: henriqueleroy25@gmail.com | ORCID: 0000-0003-2902-1713

² E-mail: dedfigueiredo@ufmg.br | ORCID: 0000-0001-7253-1976

³ E-mail: annakarolinalettras@ufmg.br | ORCID: 0000-0003-0454-5393

⁴ E-mail: marcosbandini@ufmg.br | ORCID: 0000-0002-0561-4787

⁵ E-mail: milenyabreu@ufmg.br | ORCID: 0000-0002-2023-7908

of student's home countries.

KEYWORDS:

Teaching and learning Portuguese as an Additional Language; Distance learning; Interculturality; Decoloniality; Critical Literacy.

1. Considerações Iniciais

A Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), desde o ano de 2017, oferta a *Summer School on Brazilian Studies (SSBS)*, um curso de verão que tem como intenção apresentar e/ou aprofundar o conhecimento de alunos estrangeiros, de diversos países do mundo, sobre o Brasil, além de também promover a internacionalização na instituição. A DRI tem tido sucesso na promoção do curso, que tem crescido em número de alunos, países e instituições (ver Tabela 1).

Tabela 1 – SSBS em números

Estudantes	2020	2019	2017
Alunos estrangeiros	46	30	25
Alunos brasileiros	15	17	—
Países	21	13	11
Instituições	33	18	18

Fonte: elaborado pelos autores

Por duas semanas, de modo intensivo, esses alunos estudam diferentes aspectos do país, como política, artes, cultura, economia, história e geografia, lecionados por professores da UFMG. Além do estudo de tópicos em brasilidades, uma parte muito importante do curso de verão são as aulas de Português como Língua Adicional (PLA)⁶, que constituem cerca de 30% de sua carga horária total. As aulas de português contaram com a coordenação de um professor da Faculdade de Letras da UFMG e foram lecionadas por estudantes de graduação com experiência no ensino-aprendizagem de português como língua adicional.

Em 2020, em razão da pandemia de COVID-19, a *Summer School* foi adaptada para o formato virtual, sendo realizada por videoconferência, diferentemente dos anos anteriores em que acontecia de modo presencial. Apesar da mudança do ambiente físico para o ambiente virtual

⁶ Utiliza-se o termo “língua adicional” no nome do curso e não “língua estrangeira” por ele enfatizar não somente o fator de adição da língua portuguesa ao já rico, diverso e dinâmico repertório linguístico do sujeito, mas também no sentido de desnaturalizarmos as dicotomizações entre primeira e segunda línguas e entre língua materna e língua estrangeira, não hierarquizando as línguas e visibilizando a inclusão e a transformação do sujeito aprendiz por meio do aprendizado da língua portuguesa (LEROY, 2021a). Este também é o termo escolhido para análise.

e o aumento de estudantes provenientes de diferentes países, falantes de línguas diversas - fatores que impactam no ensino de línguas - as aulas de Português como Língua Adicional, assim como o evento em geral, foram elogiados pelos participantes em pesquisa interna realizada pela DRI após a realização dos cursos e também houve comentários positivos sobre os cursos na mídia internacional por meio de depoimentos de educandos para suas universidades de origem, como a australiana *University of Warwick*⁷ e a indonésia *Institut Teknologi Sepuluh Nopember (ITS)*⁸.

Este trabalho busca compreender o desenvolvimento das aulas de PLA desde sua concepção (planejamento de currículo e dos eventos de letramento⁹) até os resultados finais, ao analisarmos os objetivos que foram atingidos a partir das tarefas desenvolvidas pelos educandos. Logo, como perguntas de pesquisa, procuramos verificar quais foram os eventos de letramento agenciados em sala de aula de PLA em modalidade virtual de ensino-aprendizagem, como foram pensados esses eventos de letramento, e, por meio de diálogos interculturais e decoloniais, quais letramentos críticos foram promovidos a partir das tarefas agenciadas.

Assim, o objetivo geral deste trabalho é promover o questionamento intercultural, crítico e decolonial no ensino-aprendizagem de Português Língua Adicional (PLA) em ambiente virtual de ensino-aprendizagem por meio de tarefas propostas a grupos com diferentes níveis de proficiência. Para respondermos às perguntas de pesquisa, objetivamos também descrever a produção dos currículos pensados para os diferentes níveis, identificar e descrever os eventos de letramento desenvolvidos em cada nível e analisar as construções críticas e sociais advindas dos letramentos gerados/trabalhados em cada nível da 3ª SSBS UFMG.

A próxima seção desenvolve o aporte teórico ao qual apoiam-se as proposições didáticas feitas no curso. Logo após, na seção *Metodologia*, são descritas a organização e o desenvolvimento do curso e, por fim, em *Análise dos registros*, são trazidas observações a respeito de tarefas selecionadas produzidas pelos educandos durante o curso de PLA.

2. Fundamentação Teórica

Este estudo insere-se na Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2006) por propor atravessamentos e apropriações críticas de discussões sociais, culturais e históricas nas tarefas trabalhadas em ambiente virtual de ensino-aprendizagem de PLA da SSBS. Assim, torna-se

⁷Ver <<https://warwick.ac.uk/global/partnerships/brazil/ufmgsummerschool/>>

⁸Ver <https://www.its.ac.id/news/2020/08/04/isi-waktu-kala-pandemi-mahasiswa-its-ikuti-summer-program-di-brazil/?utm_source=divr.it&utm_medium=facebook>

⁹ Mais adiante, a diferença entre “eventos” e “práticas” de letramento (STREET, 2013) será considerada neste texto.

importante trazer uma discussão a respeito dos conceitos de interculturalidade (MAHER, 2007; CANDAU; RUSSO, 2010), decolonialidade (QUIJANO, 2000; CANDAU; RUSSO, 2010; MALDONADO-TORRES, 2019) e Letramento Crítico (FREIRE, 1989; STREET, 2001; 2013; CASTANHEIRA; DIXON, 2007), perspectivas que fundamentaram a organização do curso de português da SSBS.

Trazendo à luz a discussão intercultural, Terezinha Maher (2007) aponta seu descontentamento a respeito do uso da palavra *empoderamento* diante do contexto de ensino-aprendizagem de português por indígenas e também no contexto de ensino-aprendizagem de línguas originárias. Mesmo minoritarizados¹⁰ tendo consciência de seus direitos para que o cenário de opressão em que vivam seja modificado, a pesquisadora percebe a insuficiência dessa ação enquanto estratégia política de real reconhecimento dos direitos deles como grupos minoritarizados (p. 257).

Assim, a autora argumenta a favor do termo *politização* ou *fortalecimento político* (2007, p. 257), uma vez que é necessário haver ações que voltem para a politização dos grupos minoritarizados, para “o estabelecimento de legislações a eles favoráveis” e para a “educação do seu entorno para o respeito à diferença” (p. 257), pois

sem que o entorno aprenda a respeitar e conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais, mesmo que fortalecidos politicamente e amparados legalmente, [...] os grupos que estão à margem do *mainstream* não conseguirão exercer, de forma plena, sua cidadania. (MAHER, 2007, p. 257-258).

Maher defende como objetivo principal da *interculturalidade* o “conseguir fazer dialogar conhecimentos e comportamentos construídos sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes” (p. 258). A partir desse trecho, é possível inferir dois passos básicos para a construção de um projeto e de práticas pedagógicas que pretendem ser *interculturais*: 1) o diálogo, a troca, a interação entre conhecimentos, comportamentos, pares, textos, imagens, linguagens, relatos advindos de pontos de vista, vivências e culturas distintas que 2) frequentemente sejam colocadas em posições de conflito, de oposição. Embora o conflito não seja imprescindível em todos os momentos de ensino-aprendizagem, ele deve aparecer com certa regularidade como proposição pedagógica.

Ao longo do tempo, o conceito de *multiculturalismo* foi amplamente utilizado pelas discussões da Linguística Aplicada e, para Maher (2007), tornou-se polissêmico. Há aqueles que o utilizam em uma perspectiva *liberal* sob duas vertentes. Na primeira, as diferenças são legitimadas

¹⁰ CÉSAR & CAVALCANTI; Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) Transculturalidade, linguagem e educação, 2007, p. 45-66.

a partir da universalidade, pois “todos os seres humanos seriam intelectualmente iguais” e se todos possuíssem oportunidades acadêmicas e econômicas iguais, as condições de competição seriam justas (p. 259). Nesse ponto de vista, acredita-se que a liberdade individual é conquistada por meio apenas da igualdade e do mérito individual, desconsiderando outros fatores sociopolíticos mais amplos que atravessam a estrutura desigual em que vivemos (p. 259).

Por outro lado, na segunda vertente desse *Multiculturalismo Liberal* responsável por contribuir para a polissemia do termo, enfatiza as diferenças como uma forma de justificar os valores e práticas sociais de diferentes grupos humanos (p. 260) e, então, indivíduos pertencentes a grupos minoritarizados estariam isentos de contradições e equívocos, pois suas identidades são moldadas essencialmente a partir do pertencimento a esses grupos (p. 260-261).

Ao considerar que essas duas vertentes são acríicas por desconsiderar o caráter mutável e heterogêneo do conceito de *cultura*, Maher (2007, p. 261) propõe um modo crítico de entender *multiculturalismo*, modo melhor definido por meio da expressão *interculturalidade*. Se a cultura é uma construção histórica e discursiva (p. 261), o desafio do processo de ensino não seria “descrever as crenças e os comportamentos de um dado grupo cultural”, mas “entender a lógica por trás dessas crenças e comportamentos” (p. 262).

Ademais, é importante que a perspectiva intercultural, quando utilizada no processo de ensino-aprendizagem, não deixe de apontar para uma necessidade de criação de novas relações sociais “onde diferentes grupos coexistam sem hierarquização de modelos culturais diferenciados” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 164). Tendo em vista que a educação intercultural na América Latina “[...] emerge das preocupações com a educação escolar dos grupos indígenas, constituindo esta sua matriz de origem” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 167), utilizá-la apenas como instrumento de apresentação do diferente, fetichizando-o por meio do discurso vazio da tolerância e do respeito, como acontece muitas vezes no *multiculturalismo liberal* criticado por Maher (2007), e ignorando sua história e complexidades enquanto grupo sociocultural apagado, é uma maneira de inibir conflitos e apaziguar problemas sem que estes sejam de fato modificados estruturalmente (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 163).

Nesse sentido, o Giro Decolonial¹¹ aliadas às discussões sobre interculturalidade, perspectiva defendida por Candau e Russo (2010), são “um componente importante dos

¹¹ Leroy (2021a) afirma que o Giro Decolonial é uma expressão cunhada por Maldonado-Torres no ano de 2005, em um encontro denominado *Mapping Decolonial Turn*, na Universidade de Berkeley, Estados Unidos. O Giro Decolonial é considerado um movimento político, epistemológico, teórico e prático de resistência à lógica moderna/colonial. (Ballestrin, 2013).

processos de transformação social e construção de democracias em que redistribuição e reconhecimento se articulem” (p. 167) e, no ensino, pode vir a criar o “multiculturalismo crítico” almejado por Maher (2007). Ainda segundo Candau e Russo (2010),

Essa perspectiva focaliza a interculturalidade como um dos componentes centrais dos processos de transformação das sociedades latino-americanas, assumindo um caráter ético e político orientado à construção de democracias em que redistribuição e reconhecimento cultural sejam assumidos como imprescindíveis para a realização da justiça social. (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 164)

Dessa forma, torna-se relevante entender o processo de formação das colonialidades¹² que permeia a estrutura social e política da América Latina, principalmente no que diz respeito à produção de conhecimento da região nas mais diversas áreas e à transmissão desses conhecimentos e produtos-processos culturais, que são pautados nos ideais europeus colonizadores.

Jahn (2000 *apud* MALDONADO-TORRES, 2019) afirma que, após a formação dos impérios ocidentais e a colonização da América em 1492, houve uma revolução em três níveis: epistemológico, ontológico e ético. Essa revolução fez com que a modernidade ocidental e a colonialidade fossem entendidas como duas faces da mesma moeda, dando base para o que os teóricos decoloniais chamam de colonialidade do saber, poder e ser, também conhecida como tríade colonial.

As colonialidades podem ser entendidas como fruto de uma mesma matriz colonial (QUIJANO, 2000), na qual há uma subdivisão do *poder*, que faz referência à cultura, à estrutura e ao sujeito, entre a colonialidade do *ser*, que aborda o tempo, espaço e subjetividade e envolve a introdução do pensamento e do *saber*, que é composta pelo sujeito, o objeto e o método (MALDONADO-TORRES, 2019). Nota-se que todas essas dimensões das colonialidades, quais sejam, do poder, ser e saber, são atravessadas pelos sujeitos e suas subjetividades. Todas elas também são racializadas e eurocentradas.

A colonialidade do poder é entendida como o padrão segregador que afeta as relações sociais. Ou seja, mesmo após o fim histórico do colonialismo, isto é, dos processos de dominação

¹² Entendemos por colonialidades, as heranças deixadas pelos colonialismos. Leroy (2021b) afirma que o colonialismo foi um processo político-administrativo de dominação metrópole-colônia. Após as independências político-administrativas das colônias, as colonialidades se mantiveram. Organizadas e estruturadas por uma matriz colonial de poder, também chamada de colonialidade do poder (QUIJANO, 2000) que é racista, eurocêntrica e capitalista, as colonialidades continuaram a dominar estruturalmente e racialmente as colônias. Desta vez, não mais no plano político-administrativo, mas nos planos do ser, do saber, das culturas, das linguagens, dos gêneros, das sexualidades, da natureza, das temporalidades, das estéticas, das visualidades etc... (LEROY, 2021b, p. 160-161)

político-administrativos entre metrópoles e colônias, a lógica de desumanização supracitada não se desfaz, com isso, a colonialidade se torna uma herança do colonialismo, explicitando uma relação de poder sólida que perdura após a independência política das colônias e que molda o pensamento, a subjetividade e a cultura (QUIJANO, 2000).

Quanto à lógica da colonialidade do ser, há uma imposição eurocêntrica de valores sensoriais pois, por meio dos sentidos, os seres são conscientes de si e do mundo. Para uma exploração completa da colonialidade do ser, faz-se necessário, portanto, uma averiguação dos efeitos da colonialidade sobre o tempo e o espaço, sobre as subjetividades e sobre as experiências do ser (MALDONADO-TORRES, 2019).

Já a colonialidade do saber abarca a produção de conhecimentos, que é uma produção branca e europeia (CANDAU; RUSSO, 2010), uma vez que a Europa é demarcada como um lugar de centralidade, difusão de ideias/conhecimentos e legitimação (QUIJANO, 2000), gerando sujeitos colonizados que "não podem assumir a posição de produtores do conhecimento" (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 44).

Dessa forma, surge a necessidade de ir contra a modernidade/colonialidade e transpassar de forma crítica as colonialidades do poder, ser e saber, gerando o caminho para o giro decolonial, que entende a decolonialidade como a "luta contra à lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos" (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36), e que busca a "formação de comunidades que se juntem à luta pela descolonização como um projeto inacabado" (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 46).

Após discorrermos sobre interculturalidade, relacionando-a à perspectiva decolonial, cabe, agora, pensarmos em maneiras de nos apropriarmos dessas vertentes teórico-metodológicas na sala de aula de Português como Língua Adicional (PLA). Os estudos sobre letramentos, sobretudo sobre letramentos críticos, podem ser uma maneira interessante de materializarmos em sala de aula de línguas todas essas necessárias discussões sobre desconstruções das colonialidades, respeito às diferenças culturais e, principalmente, a busca pela justiça social e pela solidariedade dos existires (FREIRE, 1989).

No Brasil, o conceito de letramento começou a aparecer na década de 1980 com uma relação muito próxima ao de alfabetização e quase restrito ao escrever e ler e à língua escrita. Assim, considerando a abordagem sob a perspectiva social de Street (2013), o letramento seria o uso social e crítico da leitura e da escrita. O autor argumenta que o letramento é sempre um ato social, pois a forma como os docentes interagem com os alunos afeta o processo letrado. Sendo

assim, podemos pensar que as práticas desenvolvidas nas aulas do curso de português da *Summer School*, como o currículo desenvolvido, a escolha do material, a sequência temática das aulas e a própria configuração do curso, on-line e de curta duração, tiveram impacto direto na construção desse letramento crítico.

Para Castanheira e Dixon (2007, p. 9), “letramento é um processo dinâmico em que o significado de ação letrada é continuamente construído e reconstruído por participantes, quando se tornam membros de um grupo social (turmas escolares, grupos profissionais e sociais diversos)”. Essa fala ilustra o cenário das aulas analisadas neste artigo, em que as três turmas de alunos de PLA formadas eram diferentes, constituídas por grupos sociais de bagagens linguístico-culturais distintas. Os contextos geraram letramentos particulares em cada grupo, mesmo nas duas turmas de nível elementar, que possuíam o mesmo currículo e formato, uma vez que as interações eram diferentes interações, assim como os sujeitos envolvidos nas práticas. Cabe observar também que cada educando também trazia sua bagagem de letramentos outros que deveriam também fazer parte do processo educativo, ressignificando e reconfigurando os letramentos escolares “oficiais” da sala de aula on line.

O Letramento Crítico (LC) relaciona-se com a capacidade de olharmos para o mundo de formas diferentes, envolvendo a leitura não só da palavra, como do mundo. A criticidade envolve o questionamento das próprias crenças e atitudes, além do que lemos e vemos, como corrobora Paulo Freire, importante precursor do LC: “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p. 13). Se um dos objetivos do LC é construir uma consciência crítica do leitor, portanto, ele nos possibilita materializar, por exemplo, as discussões e desconstruções sobre interculturalidade e colonialidade nas práticas de ensino-aprendizagem.

Faz-se necessário para fins de análise entendermos os conceitos *prática* e *evento* de letramento. Segundo Street (2013), *práticas de letramento* se referem “ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais” (p. 55), ou seja, são os leitores imersos em um contexto, em práticas de letramento, que traçam os sentidos dados aos textos. Nesse sentido, o espaço onde uma turma se insere e o momento, o contexto, em que ocorrem as aulas delimitam caminhos metodológicos. Neste artigo, as práticas de letramento estão relacionadas com o contexto das aulas, que incorpora o

distanciamento social, a pandemia da COVID-19, a configuração on-line do curso e as relações criadas entre alunos e professores nesse contexto.

Já *eventos de letramento* são propriamente os “caminhos metodológicos” mencionados anteriormente, as ações realizadas durante os momentos de ensino-aprendizagem que objetivam a aquisição e reflexão sobre o que é aprendido. São as atividades, as listas de exercícios, as tarefas, a exposição, o debate, o roteiro de perguntas, o trabalho em grupo etc. que permitem com que o LC seja desenvolvido em sala de aula.

A seguir, vamos apresentar a organização das turmas e das propostas curriculares para cada nível de aprendizado do curso de português da 3ª *Summer School on Brazilian Studies* da UFMG de 2020. Cabe salientar que os dados analisados neste artigo foram gerados a partir dos eventos de letramento advindos dos objetivos e das propostas curriculares de cada turma.

3. Metodologia

Devido à pandemia de covid-19, o ano de 2020 foi atípico, visto que a educação teve que se adequar a um regime remoto de ensino. Por não poderem viajar ao Brasil, os educandos participantes da *Summer School* tiveram aulas de língua portuguesa adicional pela internet, diferente dos outros anos do evento. Esse contexto acarretou algumas dificuldades, como a diferença entre fusos horários entre os participantes e as dificuldades de conexão.

As aulas do curso de PLA durante a 3ª *SSBS* foram ministradas ao longo de duas semanas, com duração aproximada de 1h. Todos os encontros síncronos foram realizados pela plataforma *Zoom*, por meio de videochamadas. Ademais, a plataforma *Google Sala de Aula* foi utilizada tanto para compartilhar o material e as gravações da aula, como para propor atividades e tarefas a serem feitas após as aulas.

Nesta seção, apresentaremos a organização dos cursos, os sujeitos participantes, o currículo, os objetivos, os eventos de letramento planejados para as aulas de PLA em modalidade remota e, por fim, o processo de geração dos registros analisados.

3.1 *Curso Elementar*

O objetivo geral do curso elementar foi o de aproximar os alunos da cultura brasileira por meio do ensino do Português como Língua Adicional, uma vez que se trata do primeiro contato

com o idioma. Por isso, as aulas foram ministradas não apenas em português, mas também em inglês, idioma comum a todos os alunos, utilizado, inclusive, como mediação durante todo o *Summer School*.

Participaram dessa modalidade 21 alunos no total, divididos em duas turmas: alunos de línguas mais próximas e alunos de línguas mais distantes em relação à língua portuguesa. O primeiro grupo, de línguas mais próximas (indo-europeias), era composto por treze alunos falantes de inglês, espanhol, francês e russo. Os países eram diversos: França, Bulgária, Nigéria, Canadá, Argentina, Reino Unido, Irã, Austrália, Rússia, Zâmbia e Zimbábue. A maioria dos alunos eram jovens de 20 anos, sendo todos universitários.

Oito estudantes participaram da turma de línguas distantes: árabe, mandarim e tailandês. Todos eram de países orientais, sendo um paquistanês, um chinês e uma chinesa, um tailandês e quatro tailandesas. As idades variaram entre 19 e 22 anos e todos eram universitários, dominando o inglês como segunda língua.

Pensando nesse público e no objetivo principal do curso, um currículo que contemplasse um conjunto de estruturas, expressões e discussões centrais para a compreensão básica do português foi concebido de forma a preparar os alunos para uma imersão inicial. O currículo foi sistematizado no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 — Currículo do curso Elementar da 3ª SSBS

Aula	Objetivo	Conteúdo	Tarefa(s)
1 — <i>Quem sou eu?</i>	Conhecer os alunos e as estruturas básicas de apresentação pessoal.	Apresentação pessoal, saudações, pronomes pessoais (eu e você), verbo ser e ter (idade), números de 1 a 10, 18, 19, 20 a 39, profissões, cursos universitários, alfabeto.	Texto escrito de apresentação postado no Google Sala de Aula; Lista de exercícios estruturais.
2 — <i>Quem é você?</i>	Aprofundar nas estruturas de apresentação pessoal e de pessoas do discurso, levando em conta mudanças e variações linguísticas.	Mudanças e variações linguísticas dos usos dos pronomes e formas de tratamento: você, cê, e tu; ele, ela, o senhor, a senhora, eles, elas, o senhor e a senhora; nós e a gente.	Texto escrito apresentando uma pessoa famosa do país de origem.
3 — <i>Onquotô?</i>	Introduzir o verbo estar e diferenciá-lo do verbo ser. Conhecer estruturas para falar de localização.	Verbo estar como localização, uso de preposições de lugar (em cima, embaixo, do lado, perto, longe, à esquerda, à direita), lugares da casa, lugares da cidade, lugares de Minas e do Brasil. Outros usos do verbo estar (sentimentos e estado). Expressões <i>Cadê você?</i> e <i>Onquotô?</i>	Texto escrito localizando, descrevendo e contextualizando uma obra de arte do Instituto Inhotim (aproveitando a visita guiada virtual feita fora da aula de português).

4 — <i>O que tem no Brasil?</i>	Discutir os conhecimentos anteriores sobre o Brasil, e apresentar e discutir elementos culturais que fogem dos estereótipos.	Vocabulário de cultura brasileira (arte, música, dança, biodiversidade, culinária, festividades), verbo ter (ideia de posse e de existência), a UFMG e Belo Horizonte.	Texto escrito apresentando para um brasileiro o que tem no país ou cidade de cada um, estabelecendo comparações (ex: No Brasil tem..., na China também tem; no Brasil tem..., na Inglaterra não tem.)
5 — <i>Quem nós somos?</i>	Discutir sobre a formação da nossa identidade a partir do contato com a família e dos nossos gostos pessoais.	Vocabulário de família, diferença entre sobrenomes/nome da família, nome e “segundo nome”, plural (acréscimo de -s), pronomes possessivos, verbo gostar e início da organização do sistema verbal (-ar, -er, -ir).	Texto escrito completando a apresentação, expondo um pouco sobre a família e os gostos pessoais (músicas, filmes, livros, esportes, novelas, viagens, artes), sem esquecer de falar o que gosta no Brasil.
6 — <i>Quem nós somos? pt. 2</i>	Compreender as ações rotineiras como também definidoras de quem somos e que impactam a sociedade.	O sistema verbal do português a partir das vogais temáticas (-ar, -er, -ir), presente do indicativo, verbos regulares (ensinar, estudar, trabalhar, escutar, descansar, acordar, comprar, cantar, ler, comer, escrever, custar, assistir, sorrir, ouvir, sentir, adquirir...), rotina, palavras de frequência (sempre, nunca, às vezes, todo dia, frequentemente, raramente etc.), verbo fazer (retomar exemplos de profissão e horas), presente progressivo (gerúndio).	Texto escrito completando a apresentação pessoal, expondo as ações do cotidiano que transformam a si e transformam a sociedade; um segundo texto comentando sobre o filme “Que horas ela volta” (assistido em um momento durante o evento).
7 — <i>O que aprendemos?</i>	Comentar e refletir sobre o que foi visto e aprendido ao longo da <i>Summer School</i> , não apenas nas aulas de português.	Pretérito perfeito de verbos regulares e verbo ser; expressões <i>eu acho que</i> ou <i>eu achei...</i> para dar uma opinião; questionamentos <i>minha ideia sobre Brasil mudou?</i> e <i>o que aprendi de novo sobre o Brasil?</i>	Texto escrito avaliando o curso: o que aprendeu e fez no curso? Que aula/palestra mais gostou? Que tarefa do curso foi difícil de fazer? Como foi conhecer mais do Brasil?
8 — <i>Poncovô?</i>	Refletir sobre a aplicação e o impacto dos conhecimentos de português e aprendizados sobre o Brasil no futuro acadêmico, pessoal e profissional.	Verbo ir (passado, presente e como perífrase para dar ideia de futuro), questionamentos <i>o que vai fazer nas férias depois do curso?</i> ; <i>o que vai fazer com o que aprendeu?</i> ; <i>o que vai fazer ano que vem?</i> ; <i>como vai falar do Brasil para sua família e seus amigos?</i>	Texto escrito respondendo à pergunta: o que vai fazer com o que aprendeu na SSBS UFMG 2020?

Fonte: elaborado pelos autores

O currículo exposto acima vai ao encontro do que entendemos por LC em contexto virtual, uma vez que elementos linguísticos do português brasileiro foram selecionados a partir das necessidades voltadas à expressão da identidade dos sujeitos ao utilizar uma língua adicional e à apresentação e apropriação da cultura brasileira. Na quarta aula, por exemplo, considerou-se necessário identificar os elementos que compunham a vivência cotidiana brasileira e dos países de

origem de cada aluno, uma vez que essas ajudam a compor a identidade dos sujeitos. Para isso, utilizou-se como gatilho o questionamento “O que tem no Brasil?” como uma forma de identificar estereótipos sobre o país para, em seguida, extrapolá-los. Assim, por meio do entendimento do uso do verbo *ter* no presente do indicativo, os alunos poderiam contribuir também apresentando as visões que o mundo costuma ter sobre seus países e elementos que expandem visões estereotipadas sobre suas culturas.

Todas as tarefas de produção textual foram postadas na turma do *Google Sala de Aula* criada para o curso, na modalidade “Pergunta”, que funciona de forma muito similar a um fórum virtual. Ao postar um texto, não só o professor, mas todos os colegas tinham acesso, podendo ler e comentar. As aulas também vieram acompanhadas de listas de exercícios estruturais sobre o conteúdo do dia. As dúvidas acerca desses exercícios eram tiradas de maneira individual e assíncrona, ou seja, os alunos enviavam por e-mail ou mensagem de texto pelo *WhatsApp*.

Para a tarefa final do curso, foi pedido para que os alunos postassem depoimentos sobre a participação no curso por meio de um fio (*thread*), ou seja, um conjunto de *tweets* seguidos postados na conta pessoal do *Twitter* de cada um. O fio deveria conter, no mínimo, nove *tweets*, e em todos deveriam estar a *hashtag* do evento (#UFMGSSBS2020). Esse evento de letramento foi proposto seguindo a recomendação da organização da *SSBS* de utilizar o *Twitter* como ferramenta de divulgação e compartilhamento de experiências.

Assim, a organização da *thread* foi sugerida como na tabela a seguir. É importante notar que os textos sugeridos de serem postados no gênero *tweet* são adaptações das tarefas textuais pedidas ao fim de cada aula.

Quadro 2 — Tarefa final do curso Elementar

Número do tweet	Aula/Tarefa correspondente	Conteúdo do texto
1	1	Introdução antes dos depoimentos. Fazer uma saudação e uma apresentação de si com nome, idade, nacionalidade, o curso que estuda, a instituição e a localização. Logo em seguida, expor que participou da <i>SSBS</i> UFMG 2020. Ex: “Olá! Sou/Meu nome é [nome], tenho [idade] anos, sou [nacionalidade], estudo/faço [curso] na [instituição] no/na [nome do país]. Participei este ano da #UFMGSSBS2020 (Summer School of Brazilian Studies da UFMG) e vim contar minha experiência pra vocês. Segue o fio:”

2	5	Apresentação dos gostos e interesses pessoais e do que gosta no Brasil.
3	6	Apresentação das ações da rotina que pratica como <i>hobby</i> , como estudante e como cidadão que transforma a sociedade e o mundo à sua volta.
4	7	Comentários gerais sobre o curso, o que fez e o que aprendeu. Começar com “Eu aprendi...”
5	2	Apresentação de um brasileiro que conheceu durante o curso (palestrante, estudioso, famoso, artista etc.). Começar com “Eu conheci o/a fulano/a...”.
6	4	Apresentação de algo que tenha no Brasil que fuja do conhecido. Começar com: “Descobri que no Brasil tem...”.
7	3	Comentário sobre uma obra do Instituto Inhotim. Começar falando do dia que o museu foi visitado virtualmente, onde ele está localizado e qual a proposta. Depois, deve-se comentar sobre uma obra de arte do museu. Começar com: “Eu estive virtualmente no Inhotim e visitei/conheci...”
8	6	Comentário sobre o filme “Que horas ela volta?”. Começar com: “Assistimos ao filme ‘Que horas ela volta’ de Anna Muylaert...”.
9	8	Conclusão. Avaliar o curso e responder às perguntas: “como a SSBS UFMG 2020 mudou a sua visão sobre o Brasil e o que vai fazer com os aprendizados do curso de verão?”

Fonte: elaborado pelos autores

3.2 Curso Intermediário

Para o desenvolvimento das aulas de nível intermediário, foram levados em conta os aspectos culturais de cada país de origem dos estudantes, buscando um compartilhamento de informações. O grupo era composto por 14 alunos falantes de inglês, espanhol, francês, filipino e coreano, divididos entre os seguintes países de origem: Chile, Coreia do Sul, Escócia, Estados Unidos, Filipinas, França, Inglaterra e Nova Zelândia. As idades variaram entre 19 a 31 anos.

Assim como nos níveis iniciais, eventos de Letramento Crítico foram pensados para a turma intermediária, de forma a levar diferentes elementos culturais do Brasil, assim, haveria uma troca cultural entre os estudantes, bem como uma ampliação da visão de Brasil de cada um. Para isso, foram apresentadas diferentes regiões que vão além da região Sudeste, já que 12 dos 14

educandos explicitaram que já ouviram falar ou tinham informações sobre o Rio de Janeiro e São Paulo, mas que não possuíam informações sobre outros estados.

Dessa maneira, foram trabalhados pratos típicos regionais, diferenças de sotaques de cada região, musicalidades, danças e esportes olímpicos nos quais o Brasil possui medalhas, além do enfoque de exposição na mídia de cada estado, as possíveis causas para a diferença de visibilidade de cada parte do Brasil, dentre outros. O currículo também levou em conta os temas dispostos na programação da Summer School, dando a oportunidade de maior discussão por parte dos estudantes. o quadro 3 demonstra um breve resumo dos objetivos, tarefas e conteúdos das aulas:

Quadro 3 — Currículo do curso intermediário da 3ª SSBS

Aula	Objetivo	Conteúdo	Tarefa
1	Conhecer a turma, rever aspectos de apresentação pessoal, trabalhar alguns sotaques brasileiros	Apresentação dos alunos; vídeos de apresentação de pessoas das 5 regiões brasileiras.	Postagem de apresentação no mural da turma (plataforma <i>Padlet</i>) contendo: nome, idade, nacionalidade, profissão, área de estudo, gostos, planos para o futuro, línguas faladas, exercícios sobre profissões e conjugações verbais.
2	Sistematizar conhecimentos prévios, falar sobre aspectos culturais da comida brasileira	Vocabulários e expressões sobre barzinhos (bebericar, petiscar, etc.); comidas típicas do Brasil	Folder publicado no mapa mundi interativo da turma (plataforma <i>Padlet</i>), com um prato típico do país de origem do estudante. O folder deveria conter uma foto do prato, descrição dos ingredientes e quando/ onde o prato normalmente é consumido.
3	Apresentar elementos culturais do país que fogem dos estereótipos.	Apresentação de alguns fonemas que variam nas diferentes regiões do Brasil; apresentação de festividades e locais turísticos brasileiros	Publicação no <i>Google Sala de Aula</i> apresentando uma festividade ou dança típica do país de origem.
4	Discutir sobre o uso de tecnologias; apresentar expressões informais de passado, como “ôncovi?”	Fotos e discussão sobre a mudança da tecnologia; pretérito perfeito e imperfeito; biografia de autores nacionais.	Compartilhar no <i>Google Sala de aula</i> um acontecimento histórico e produzir uma pequena biografia de uma pessoa famosa do país de origem.

5	Reconhecer o emprego adequado dos aumentativos e diminutivos em situações reais da língua; conhecer os significados afetivos no uso de algumas expressões; rever expressões de clima	Vídeos com usos reais do aumentativo e diminutivo; valores do aumentativo e diminutivo; vídeos com acontecimentos climáticos	Analisar um contexto climático pré-estabelecido na tarefa e escrever um e-mail respondendo às dúvidas climáticas e culturais de um amigo que pretendia viajar para o Brasil para conhecer lugares turísticos.
6	Apresentar unidades de medidas usadas no Brasil, pensar em expressões nordestinas, trabalhar vocabulário de esportes	Apresentação das unidades de medida; aprendizagem de esportes com base nas moedas temáticas das olimpíadas de 2016 que aconteceram no Rio de Janeiro; diálogo sobre expressões presentes no filme “Que horas ela volta?”	Um breve comentário postado no <i>Google Sala de Aula</i> sobre o filme “Que horas ela volta?”, visto durante a programação cultural da Summer School.
7	Discutir sobre sotaque cultural, pensar em hábitos e expressões brasileiras	Diálogo sobre diferentes situações cotidianas e como elas mudam em cada cultura presente; apresentação de gestos e expressões brasileiras.	Gravar um vídeo explicando algum gesto ou expressão idiomática de seu país de origem.
8	Revisar o que foi aprendido, compartilhar planos para o futuro.	Diálogo sobre os possíveis lugares onde podemos aprender (museu, escola, dentre outros); revisão do conteúdo e compartilhamento de planos para o futuro, bem como das aprendizagens do curso.	Questionário de avaliação do curso com reflexões sobre a aula, sobre a professora, sobre a visão de Brasil antes e depois do curso e sobre o formato das aulas.

Fonte: elaborado pelos autores

É importante ressaltar que, para o nível Intermediário, outros recursos digitais também foram usados, como mapas e murais interativos do *Padlet*. Nesse nível, o *Twitter* não foi utilizado, visto que a maioria dos estudantes alegaram não ter contato com essa rede social, o que gerou uma adaptação no currículo. Todas as tarefas abordaram aspectos culturais do Brasil ou do país de origem dos estudantes, discutindo os tópicos supracitados.

Os registros analisados na próxima seção foram gerados a partir dos eventos de letramento trabalhados durante o curso. Dessa forma, para o nível Elementar, foram escolhidos alguns *tweets* produzidos para a tarefa final do curso; para o Intermediário, foram considerados relatos advindos tanto de discussões em aula quanto do questionário de avaliação final do curso, tarefa da oitava e última aula.

4. Análise dos registros

4.1 Curso Elementar

Os *tweets* gerados a partir dos eventos de letramento propostos ao longo do curso devem ser analisados a partir dos sujeitos que os produziram: alunos elementares em contato pela primeira vez com o português e, possivelmente, também com elementos culturais brasileiros.

Na turma de nível elementar com maioria dos alunos europeus, falantes de inglês e advindos de países centrais, construções críticas surgiram no final do curso, perceptíveis claramente no produto final, especificamente no exemplo analisado, de um hispano falante. Através de, por exemplo, aulas voltadas para a exposição a uma noção de cultura mais ampla — não só carnaval, futebol, etc. — e a escolha das imagens para exemplos, que levaram em conta a diversidade do país, contribuíram para uma consciência crítica do aluno. A visão do discente mudou após as aulas, olhando o Brasil inserido na América Latina e no mundo de forma diferente. É interessante destacar, que o país como parte da América Latina aparece, sendo algo que nem sempre é comum e óbvio e que no curso apareceu desde o início.

Figura 1 — *tweet* de Joaquim¹³, um educando argentino, 23 anos, nível elementar.

A participação neste curso mudou minha
visão da realidade do Brasil na América
Latina e no mundo. Acredito que este curso
me ajudará a ter melhor desempenho em
minhas atividades acadêmicas e
profissionais, com maior comprometimento
social e cultural em meu país.
[#UFMGSSBS2020](#)

Fonte: Twitter, 2020.

Ao analisarmos o *tweet* de um aluno latino-americano da turma de básico, ele já tinha uma ideia pré-concebida de Brasil e depois do curso, isso sofreu modificações: “mudou minha visão da realidade do Brasil na América-Latina e no mundo”. A escolha do termo “realidade” é interessante e mostra que antes das aulas, ele pensava conhecer um Brasil real que sinalizava mais para o ideal e, ao terminar o curso, ele teve essa imagem alterada. Ademais, é importante como o estudante localiza o país, como parte da América-Latina e mundialmente, evidenciando uma perspectiva local e global.

¹³ Todos os nomes dos educandos apresentados são fictícios.

No depoimento do aluno sobre o impacto do curso de português em sua vida, é possível notar como os materiais escolhidos e a abertura para o diálogo e troca numa perspectiva intercultural (MAHER, 2007) não só contribuiu para a mudança de percepção sobre o Brasil, como também, nas palavras do discente: “acredito que este curso me ajudará a ter melhor desempenho em minhas atividades acadêmicas e profissionais, com maior comprometimento social e cultural em meu país”. Assim, temos aqui exemplificado como o ensino de línguas pode contribuir e transformar fluxos globais, transcendendo o local, o ambiente escolar — nesse caso virtual — e alcançando novos espaços. É possível identificar, também, a formação de comunidades pela luta contra as colonialidades do ser e do saber (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 46) entre sujeitos de países latino-americanos, através da mudança de percepção do Brasil, do seu próprio país, ambos da América Latina, como também de suas próprias mudanças como sujeitos latino-americanos.

Dessa forma, especificamente, a relação do aluno com a academia e a sua profissão, contribuiu para reflexões e mudanças na ressignificação desses conhecimentos, além de um movimento ético e agenciador de responsabilidade para com o comprometimento social e cultural de seu país, também inserido na *Abya Yala* (América-Latina).

Já a turma elementar de alunos de línguas mais distantes, composta por orientais, na maioria indonésios, mostrou saber pouco, inclusive, sobre elementos culturais brasileiros tidos como estereotipados e super conhecidos. Em um depoimento durante uma avaliação final do curso, uma das alunas nos coloca: “Eu não sabia muito sobre o Brasil, exceto o fato de que ele tem uma floresta tropical muito grande, a Amazônia”.

Figura 2 — *tweet* de Lara, educanda indonésia, 20 anos, nível elementar

Nas palestras, eu aprendi sobre o Brasil com os professores. Eu também aprendi muitas novas perspectivas de outros colegas.

Nas aulas de português, eu aprendi o básico do português.

2:33 AM · 20 de jul de 2020 · Twitter Web App

Fonte: Twitter, 2020.

Figura 3 — *tweet 2* de Lara, educanda indonésia, 20 anos, nível elementar

Descobri que no Brasil tem a Mata Atlântica e o Carnaval. Eu também descobri que o Brasil não tem vulcão ativo!

2:33 AM · 20 de jul de 2020 · Twitter Web App

Fonte: Twitter, 2020.

Figura 4 — *tweet* de Paula, educanda indonésia, 20 anos, nível elementar

6) Descobri que no Brasil existem muitas praias bonitas. Brasil e Indonésia têm muito em comum, principalmente as frutas.

3:37 PM · 19 de jul de 2020 · Twitter Web App

Fonte: Twitter, 2020.

Nos trabalhos finais de todos os alunos dessa turma, frases como “eu aprendi muito sobre o Brasil” e “eu aprendi coisas básicas do português” aparecem junto a *tweets* que contam algo novo “descoberto” pelos alunos. Ao evidenciarem a *Mata Atlântica*, as *praias* e o *carnaval* como elementos novos e antes desconhecidos, evidencia-se o desconhecimento a respeito de uma imagem esperada e estereotipada do Brasil, majoritariamente circulante no exterior, pelo menos nas populações ocidentais. Assim, o Brasil, visto como um país de grande turismo tropical, com o pico de circulação de turistas internacionais durante o carnaval, não era conhecido por suas praias e pela grande festa carnavalesca pelos alunos indonésios.

Alguns alunos, ao se apresentarem no início de suas *threads*, apontando produtos culturais os quais os interessavam, utilizaram como exemplo produtos principalmente da indústria musical e cinematográfica de origem estadunidense. Por todos os alunos serem fluentes em inglês, espera-se, de fato, que já tenham tido aproximação maior com produtos culturais de países falantes dessa língua, sendo injusto comparar o nível de conhecimentos sobre esses países com o Brasil. No entanto, a diferença de conhecimentos e motivações concernentes a uma aproximação muito maior das culturas estadunidenses do que das culturas brasileiras, igualmente distantes geograficamente dos países de origem dos alunos, evidenciam uma colonialidade do poder que perpassa países tidos como de “terceiro mundo”.

Nesse sentido, durante os eventos de letramento das aulas, os alunos foram incentivados a estabelecer comparações, a buscarem semelhanças e diferenças entre suas experiências e aquelas apresentadas como experiências brasileiras, evidenciando no processo pedagógico a perspectiva

intercultural de Maher (2007), uma vez que se buscou o diálogo negociado e não hierarquizado a partir do conflito. Além disso, houve incentivo para o pensar criticamente sobre culturas a partir da apresentação, nas aulas, das diversidades ecológica, social, econômica existentes no Brasil, promovendo-se o entendimento da lógica por trás das crenças e dos comportamentos brasileiros.

Figura 5 — tweet 1 de Cecília, educanda indonésia, 20 anos, nível elementar

O Brasil é a quinta maior nação do mundo. Brasil tem Salada de Frutas e Samba 🥗🇧🇷 Mas eu descobri que no Brasil tem 'Pastel', é uma comida um prato típico de brasileiro que consiste em tortas finas de crosta em forma de retângulo com recheios variados, fritas em óleo vegetal.

9:34 PM · 19 de jul de 2020 · Twitter Web App

Fonte: Twitter, 2020.

Figura 6 — tweet 2 de Cecília, educanda indonésia, 20 anos, nível elementar

A Indonésia também tem o 'pastel'. No Brasil (esquerdo), é recheado com vários recheios salgados, como queijo, frango, camarão, palmito ou carne moída. Na Indonésia (direita), é recheado com frango, misturado com cenoura e feijão picados, aletria de arroz, e ovos 🍗



9:35 PM · 19 de jul de 2020 · Twitter Web App

Fonte: Twitter, 2020.

Nos trabalhos finais das educandas, é possível evidenciar o estabelecimento dessas relações entre os elementos presentes em dois lugares (Brasil e Indonésia). Nesse ponto, a gastronomia destacou-se: não apenas as frutas em comum foram reconhecidas, o que se compreende por serem países majoritariamente de clima tropical, como também foi trazido por uma educanda a comparação de um prato popular, o pastel, que também é possível ser encontrado na Indonésia, porém com outros recheios e com outro nome. A composição do prato pode ser diferente em cada local, mas a presença dele evidencia hábitos alimentares e contextos de comércio comuns em ambos os lugares: feiras populares que possuem o mesmo lanche acessível e apreciado.

Logo, fica evidente a importância da identificação entre países com um passado de colonização e com experiências tão próximas, mas desconhecidos entre si. Ao enxergar um Brasil próximo da Indonésia, os alunos podem ter se sentido mais próximos do Brasil, das pessoas que o apresentavam (palestrantes e professores), mesmo que geograficamente distantes, devido ao fato do curso ter ocorrido na modalidade virtual. Portanto, “a relação entre as culturas, que é o que de fato importa” (MAHER, 2007, p. 265), de fato aconteceu, uma vez que foi possível notar comunicação e negociações interculturais entre sujeitos não-europeus e sujeitos brasileiros, latino-americanos. Esta negociação sul-sul¹⁴ entre países (Indonésia e Brasil) não pertencentes ao norte global configura um diálogo muito caro para o Giro Decolonial, uma vez que, essas interações, ideias, práticas e práxis contra-hegemônicas podem dar muitos frutos. Assim, é possível afirmar que uma educação sob as perspectivas intercultural e decolonial ocorreu no curso elementar da SSBS 2020.

4.2 Curso Intermediário

Ao longo do curso intermediário, foi possível observar a desconstrução da imagem de Brasil dos estudantes e como eles passaram a perceber as pluralidades da cultura e do povo brasileiro, pensando na “inserção” do Brasil na América Latina, na dimensão do país e na diversidade que aqui se encontra. Essas reflexões ficaram explícitas no formulário final de avaliação das produções e de avaliação do curso, no qual uma aluna escocesa expõe:

Antes de participar do curso, não sabia muito do Brasil moderno. Aprendi sobre seu passado colonial, mas sabia pouco sobre a cultura hoje e nos últimos 100 anos. No Reino Unido, existe um estereótipo de que é um país com muita violência

¹⁴ Entendemos “sul” como um lugar epistemológico de subalternidade e “norte” como um lugar epistemológico de poder. Aqui, “sul” e “norte” não são lugares geográficos.

também. Embora ainda haja muito a aprender, aprendi muito sobre o país em termos de sociedade, cultura e política. O conhecimento é a única maneira de mudar as percepções e enfrentar os desafios futuros. (Camila, educanda escocesa, nível intermediário)

A aluna, estudante do curso de Letras, em certo momento na sala de aula do curso, externou que a disciplina de História no ensino fundamental e médio de seu país tinha um olhar pautado em uma visão colonial. Ela traz marcas de colonialidade, já que cultura e imagem brasileiras são vistas de modo eurocêntrico, haja vista os autores lidos durante sua formação, o que se configura em uma colonialidade do saber.

Ademais, ao dizer “Brasil moderno” podemos entender como uma localização temporal entre o século XX e XXI. O moderno para a aluna é o recente ou contemporâneo, e não o que se refere ao século XVI, XVII e XVIII, devido à marcação feita “sabia pouco sobre a cultura hoje e nos últimos 100 anos”. Nota-se, também, a demarcação do atual estereótipo brasileiro recebido no Reino Unido, quando a graduanda fala sobre a violência. Logo, há falta de eventos de letramentos críticos que levem maiores informações e desconstruções sobre o país, principalmente nas aulas, já que todos os alunos do curso intermediário fizeram ou ainda faziam aulas de português em escolas de idiomas das universidades de origem.

A seguir, há um depoimento de um pós-graduando sul coreano. O depoimento traz a desconstrução da imagem de Brasil:

Eu fiz uma viagem ao Brasil no ano 2016 e... para mim o Brasil é... pareceu como um continente. O Brasil pareceu um continente mais que um país. Eu viajava com a minha irmã e perguntávamos: se você tem que viver em uma vida inteira em um único país, onde seria isso? A gente falávamos das comidas e eu achei que... o Brasil tem de tudo. Eu escolhi o Brasil entre todo o mundo e... a partir dessa viagem eu achei que tenho que repetir e conhecer o Brasil. (Antônio, educando sul coreano, nível intermediário)

O trecho acima foi retirado da última aula do curso intermediário, na qual o pós-graduando demonstra sua afetividade pelo Brasil ao dizer que escolheria o país para viver o resto de sua vida, bem como traz uma conscientização sobre a dimensão geográfica e as diferenças culturais, visto que ele caracteriza o Brasil como um continente: “para mim o Brasil é... pareceu como um continente. O Brasil pareceu um continente mais que um país”.

Além disso, sua consciência sobre a pluralidade cultural brasileira fica ainda mais explícita quando ele diz: “tenho que repetir e conhecer o Brasil.”, já que, ao usar a palavra conhecer, Antônio demonstra que teve acesso a uma parte do país, uma parte da cultura, e que ainda há muito a se explorar.

Ao ser questionado sobre quais lugares do Brasil ele visitou, o estudante responde:

Só havia viajado às seguintes: as Cataratas do Iguaçu, as cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo. Por isso, considerava o resto do Brasil como as zonas ensombradas. Apesar de que a distância física é mesma que antes entre Brasil e Coreia, agora me sinto muito mais perto da população e cultura brasileira graças a esta aula. (Antônio, educando sul coreano, nível intermediário)

Ao analisarmos os destinos da viagem, é possível tecer uma reflexão sobre o que podemos dizer desses lugares, já que, segundo dados da Demanda Turística Internacional, publicados pelo Ministério do Turismo (2018), a cidade do Rio de Janeiro - RJ é a mais visitada pelos estrangeiros. Já Foz do Iguaçu - PR, destino que também foi escolhido pelo coreano, ocupa o terceiro lugar nos lugares mais visitados, seguido pela cidade de Armação dos Búzios – RJ e pela cidade de São Paulo -SP, que fica em quinto lugar. Logo, esses lugares, muitas vezes, podem funcionar como vitrines estereotipadas do Brasil para o mundo, e, no curso intermediário, essa ideia de vitrine foi confirmada, visto que, como citado anteriormente, 12 dos 14 estudantes somente conheciam informações sobre os estados de São Paulo e Rio de Janeiro antes do curso de verão.

Mesmo na viagem, a visão do pós-graduando coreano em relação ao Brasil era recortada. Ele teve a oportunidade de conhecer três cidades turísticas do país e notou diversas diferenças entre elas, mas não teve acesso a regiões como o Nordeste e também não conhecia nada sobre Minas Gerais, estado no qual houve detalhes culturais trabalhados em aula e que recebeu muita ênfase durante a programação da *Summer School*. Logo, o educando teve contato com uma visão reducionista, generalizadora e universal, que é um estereótipo consolidado através da colonialidade do saber.

O próprio uso do termo “zonas ensombradas”, ou seja, ofuscado, escurecido, sem visão, mostra outra vez a colonialidade do saber, já que traz as regiões que são “invisíveis” para o aluno como regiões escuras e sombreadas. Ou seja, demonstra a falta de acesso plural em relação às etnias, à língua, à arte, à cultura, dentre outros, uma vez que, ao valorizar e reconhecer os Estados vitrines e “ensombrar” os demais lugares, invisibiliza-se as pessoas e as características presentes nas demais regiões do Brasil. Entretanto, torna-se válido ressaltar que o Brasil é muito maior do que essas vitrines, do que esses estereótipos, e que sua pluralidade deve ser representada no ambiente escolar. Aqui, a colonialidade do saber soma-se à colonialidade do ser, pois quando sombreamos ou invisibilizamos um lugar, invisibilizamos também toda a sua territorialidade¹⁵, isto

¹⁵ Para maior discussão sobre o conceito de “territorialidade”, cf. Haesbart (2003).

é, todas as relações humanas com suas complexidades que habitam e configuram esse lugar esse lugar.

Logo, cabe a nós, professores, desenvolvermos letramentos críticos que conscientizem os alunos. Assim, os estudantes poderão usar os letramentos para decolonizar o saber, o ser, e as linguagens. Ademais, ao gerarmos espaços letrados críticos, haverá uma aproximação entre as culturas, como explícito no trecho: *“agora me sinto muito mais perto da população e cultura brasileira graças a esta aula.”*, uma vez que, por conhecer mais sobre o Brasil, será possível ter uma maior e mais eficaz negociação intercultural de conflitos, produzindo aproximações, reflexões, e respeito entre as diversidades culturais.

5. Considerações finais

No presente trabalho, buscamos refletir e analisar o curso de Português como Língua Adicional na *Summer School on Brazilian Studies*, realizado em 2020 em ambiente virtual, pensando desde o currículo até os resultados finais. Retomando os objetivos do trabalho, os eventos de letramento selecionados e agenciados (currículos, propostas de aulas expositivas dialogadas síncronas por video-chamada, exercícios de reflexão linguística, produções textuais diversas entre outros) foram descritos juntamente às motivações interculturais críticas e decoloniais para a seleção desses eventos.

O objetivo geral de promover o LC nos diferentes grupos de proficiência foi alcançado ao analisarmos os resultados atingidos a partir das tarefas desenvolvidas pelos educandos. Nos registros apresentados, foi possível notar como as imagens construídas de Brasil dos educandos, tanto do nível elementar, quanto do intermediário, sofreram impacto a partir dos eventos de letramento, expandindo a noção de brasilidade, ao mesmo tempo em que possibilitou o diálogo intercultural ao estabelecer aproximações com os países de origem, encontrando pontos em comum entre as culturas.

Pode parecer irônico, mas evidencia-se, também, a reflexão do Brasil como parte da América Latina e como local que apresenta fortes amarras da colonialidade do poder e do saber, tendo em vista que poucos alunos sabiam sobre o país. Além disso, as comparações supracitadas também demarcaram a colonialidade entre os próprios países dos educandos, o que mostrou que o incentivo às atitudes e posturas decoloniais (MALDONADO-TORRES, 2019) no sentido de decolonizar as colonialidades do poder, do ser e do saber, bem como a promoção da

interculturalidade e do letramento crítico podem servir como ferramentas para fomentar a troca e a quebra do apagamento desses saberes silenciados.

Com isso, é notável que muito há que se fazer para que ocorra uma descentralização e uma não hierarquização linguístico-cultural. Cabe a nós, professores, refletirmos e propagarmos ambientes propícios para o diálogo crítico, bem como apresentarmos culturas diferentes das estereotipadas vitrines mundiais, sensibilizando-nos para um ensino intercultural e decolonial. Além disso, deve-se pensar de que maneiras o ensino virtual contribui para expandir o ensino da variedade brasileira do Português como Língua Adicional, de forma a possibilitar com que educandos distantes do Brasil consigam experienciar elementos culturais, conhecimentos e reflexões que podemos oferecer.

Referências bibliográficas

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89–117, ago. 2013. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>>. Acesso em 06 set. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, jan.–abr. 2010. p. 151–169.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

HAESBART, R. Da desterritorialização à multiterritorialidade. *Boletim Gaúcho de Geografia*, v. 29, n. 11-24, 2003.

LEROY, Henrique Rodrigues. *Dos Sertões para as Fronteiras e das Fronteiras para os Sertões: por uma travessia translíngua e decolonial no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional*. 1. ed. Foz do Iguaçu - PR: EDUNILA - Editora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2021a. v. 1. 391p.

_____. Decolonialidade, Pós-Memória e Pretuguês nos “300 anos de Minas Gerais”: pela visibilização e pelo respeito às histórias e paradigmas outros. In: CAETANO, E. A. *Pós-Memória e Decolonialidade no Ensino de Línguas no Brasil: as origens do status quo*. São Carlos: Pedro e João editores, 2021b, p. 155-178.

LANDER, Edgardo (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. p. 201–245. Disponível em <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>>.. Acesso em 06 fev. 2021.

MAHER, Terezinha Machado. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: Kleiman & Cavalcanti. (org.). *Linguística Aplicada — suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255–270.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27–53.

MINISTÉRIO DO TURISMO. *Estudo da Demanda Turística Internacional 2018: Estrutura de Pesquisa e Resultados do Turismo Receptivo*, 2018. Disponível em: <<http://www.dadosefatos.turismo.gov.br/2016-02-04-11-54-03/demanda-tur%C3%ADstica-internacional.html>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-systems Research*. Santa Cruz/California, v. 1, n. 2, summer/fall, 2000. p. 342–386. Disponível em: <<http://www.ramwan.net/restrepo/poscolonial/9.2.colonialidad%20del%20poder%20y%20clasificacion%20social-quijano.pdf>>. Acesso em 06 fev. 2021.

SALAMÃO. Ana Cristina Biondo. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n. 54, v. 2, p. 361–392, jul.–set. 2015. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/0103-18134500150051>>. Acesso em 06 set. 2021.

STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51–71, jan.–abr. 2013. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>>. Acesso em 06 fev. 2021.

CASTANHEIRA, Maria Lucia. DIXON, Judith L. Green & Carol N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. *Revista Portuguesa de Educação*, n. 20, v. 2, p. 7–38, 2007. Disponível em <<https://www.redalyc.org/pdf/374/37420202.pdf>>. Acesso em 06 set. 2021.