

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Danyelle Marina Araújo da Silva

VIVA PE: *(re)*construindo sentidos de Brasil em um material didático multicultural de Português para estrangeiros em Pernambuco

Recife
2017

DANYELLE MARINA ARAÚJO DA SILVA

VIVA PE: *(re)*construindo sentidos de Brasil em um material didático multicultural de Português para estrangeiros em Pernambuco

Dissertação apresentada à banca examinadora de Qualificação da Universidade Federal de Pernambuco, como exigência para obtenção do título de Mestre em Letras - Linguística.

Orientadora: Prof^aDr^a Maria Cristina Damianovic
Linha de Pesquisa: Análise de práticas de linguagem no campo do ensino.

Recife
2017

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

S586v Silva, Danyelle Marina Araújo da
Viva PE: (re)construindo sentidos de Brasil em um material didático multicultural de português para estrangeiros em Pernambuco / Danyelle Marina Araújo da Silva. – Recife, 2017.
195 f.: il., fig.

Orientadora: Maria Cristina Caldas de Camargo Lima Damianovic.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2017.

Inclui referências e anexos.

1. Português para falantes de outras línguas (PFOL). 2. Material didático. 3. Construção de novos sentidos. 4. Multiletramentos. 5. TASCH. I. Damianovic, Maria Cristina Caldas de Camargo Lima (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2017-132)

DANYELLE MARINA ARAUJO DA SILVA

VIVA PE: (Re)construindo sentidos de Brasil em um material didático multicultural de Português para estrangeiros em Pernambuco

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em LINGÜÍSTICA, em 29/03/2017.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Maria Cristina Caldas de Camargo Lima Damianovic
Orientador – LETRAS - UFPE

Profª Drª Joice Armani Galli
LETRAS – UFPE

Prof. Dr. Francisco Cardoso Gomes de Matos
LETRAS - UFPE

RECIFE

2017

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Maria Cristina Damianovic, por ser luz em minha trajetória acadêmica, desde o incentivo para a realização do mestrado até cada orientação ao longo deste trabalho. Muito obrigada pela confiança e por desenvolver meu potencial ao acreditar em mim, mais do que eu mesma acreditava, na maioria das vezes. Obrigada por ressignificar meu olhar para a academia e para a orientação acadêmica, inspirando-me a agir no mundo a partir da Linguística Aplicada e da TASHC.

À minha família, que me apoiou incondicionalmente nesta jornada, seja diretamente ou indiretamente – vovô, vovó, Ane, Tia Vaninha, Gabriel, mainha e painho.

À minha mãe, inspiração em minha vida e esteio para minhas conquistas. Sem seu apoio diário, nas tarefas do dia a dia e no amor dedicado, certamente seria impossível ter realizado este trabalho. Te amo, mainha!

A meu pai, com sua alegria e criatividade, sempre me salvando no momento de fazer as coisas de última hora e me ajudando a pensar fora da caixa. Obrigada por ser PAI na essência da palavra (com ele mesmo diz) = **P**ara **A**tender **I**mediatamente. Te amo, painho!

A meu marido e companheiro, Serafim Gomes. Obrigada pela compreensão e pela doação de nossas possíveis horas juntos a esta pesquisa. Obrigada pelo apoio nas atividades de campo, pelas aulas de história voluntárias no VIVA PE e pela ajuda nas tarefas de última hora. Amo você, Môre.

Aos professores da Banca, Professor Francisco Gomes de Matos e Professora Joice Galli, pelas observações, sugestões e críticas construtivas que foram essenciais para a finalização deste trabalho. Muito obrigada!

À ABA Global Education pelo apoio contínuo em minha trajetória profissional e acadêmica, possibilitando-me realizar este programa de mestrado mesmo trabalhando *full-time* na instituição. Agradeço também por acreditarem na proposta do VIVA PE e por cederem o espaço da ABA para sua realização, bem como fornecerem apoio para impressão de materiais e equipamentos para coleta de dados. Finalmente, obrigada por me confiarem à função de coordenação internacional e pelas belíssimas conexões que este trabalho me proporciona.

À equipe da GlobEducar e EducationUSA, pelas vibrações advindas da realização do mestrado, desde a seleção até o apoio na escrita (*endless*) da dissertação. Um agradecimento especial a Débora Lima, por sua compreensão e amizade nos momentos mais enlouquecedores e por “segurar as pontas” sempre que precisei.

Às integrantes do trio Yoda, Gleice Baracho e Juliana Gama de Oliveira, pelas discussões acadêmicas, pelas boas risadas pelo nosso desespero, pelas palavras de apoio quando mais precisei e principalmente pelo carinho e sentimento de colaboração que criamos.

A Simone Uehara - parceira de pesquisa em PFOL - uma pessoa linda que tive o prazer de conhecer a partir da realização do mestrado, como parte do grupo de pesquisa LIGUE. Agradeço a Simone por sua disponibilidade, criticidade, companheirismo e amizade.

A Nena Ferreira, minha cunhada e professora de Português língua materna, pelas sugestões de livros e gramáticas, pela vibração com a aprovação no mestrado e principalmente pela revisão do presente trabalho em tempo recorde. Obrigada, Nena!

A TODOS do grupo de pesquisa LIGUE pelas alegrias, angústias e projetos compartilhados. Muita obrigada a cada uma das pessoas incríveis que me inspiraram e ajudaram em diferentes momentos desta trajetória: Júlia Larré, Carla Richter, Iago Broxado, Leandra Dias, Tânia, Simone Reis, Thiago Lessas, Simone Uehara, Gleice Baracho, Juliana Gama e tantos outros. Vocês são incríveis e fazem um trabalho lindo com educação! A vocês, meu agradecimento e minha total consideração!

Aos meus alunos de Português do VIVA PE. Fazer pesquisa com eles foi uma diversão e guardarei as experiências que tivemos por toda a vida. Obrigada pela participação completa no curso, pelas respostas aos questionários e pela amizade. Mais que isso, obrigada por me ajudarem a restaurar minha brasilidade.

Aos professores do PPGL – UFPE, especialmente aos incríveis professores Antônio Carlos Xavier, Alberto Poza, Dóris Arruda, Judith Hoffnagel e Virgínia Leal. Muito obrigada pela dedicação de cada aula do mestrado e pelo mundo de descobertas que me proporcionaram nesses últimos anos.

Por fim, agradeço a todos os funcionários do PPGL Letras pela dedicação e excelente trabalho.

Muito obrigada a todos que de alguma forma contribuíram para que esta pesquisa se tornasse realidade. Thanks a lot!

RESUMO

O interesse pelo Português como língua estrangeira é uma demanda crescente por estudantes e profissionais de outros países que vêm ao Brasil e mais especificamente, ao Recife. Para responder a essa demanda local, este trabalho visa analisar criticamente a proposta didática do VIVA PE – programa de ensino de Português para estrangeiros no Recife criado para esta pesquisa. O VIVA PE (SILVA, 2016) objetiva possibilitar a construção de novos sentidos de Brasil (VYGOTSKY, [1933] 2008), por discentes de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), à luz da Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural (TASHC) (ENGESTROM, 1999; LIBERALI, 2009) e da pedagogia dos multiletramentos (COPE & KALANTZIS, 2007; DIONÍSIO, 2014; ROJO, 2012, 2013), com foco na região Nordeste do Brasil. Este estudo apresenta uma proposta didática de imersão de 60 horas divididas entre atividades em sala, atividades de campo e interações online. As atividades acadêmico-sócio-histórico-culturais são realizadas em sala de aula, com material didático elaborado exclusivamente para esta proposta e em visitas a locais históricos e culturais na cidade de Recife e cidades vizinhas, buscando apresentar perspectivas plurais que inspirem a construção de novos sentidos de Brasil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, embasada na Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2012). O *corpus* da pesquisa inclui duas unidades didáticas e respostas dos alunos do curso a questionários aplicados no início e no final do programa. Esses dados são analisados a partir de categorias argumentativas enunciativas, discursivas e linguísticas (LIBERALI, 2013). Os resultados da pesquisa demonstram que houve construção de novos sentidos de Brasil por meio do VIVA PE e destacam o material didático como um instrumento mediador do processo. A análise das respostas dos alunos e dos enunciados do material didático evidencia o entrelace entre os conteúdos abordados em sala e a (re)construção de sentidos de Brasil indicadas pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL). Material Didático. Construção de Novos Sentidos. Multiletramentos. TASHC.

ABSTRACT

The interest for Portuguese as a Foreign Language is a growing demand by students and professionals from other countries who come to Brazil, and specially, to Recife. In order to respond to this local demand, this work aims at critically analyzing the didactic proposal of VIVA PE – Portuguese for Foreigners program created for this research. The purpose of VIVA PE (SILVA, 2016) was to enable the construction of new senses of Brazil (VYGOTSKY, 1933/2008), by students who are part of a Portuguese for Speakers of Other Languages program (PSOL), in light of the Cultural-Historical Activity Theory (CHAT)(ENGESTROM, 1999; LIBERALI, 2009) and of the pedagogy of multiliteracies(COPE & KALANTZIS, 2007; DIONÍSIO, 2014; ROJO, 2012, 2013), focusing on the Northeast region of Brazil. This study presents a 60-hour immersion teaching proposal divided into class, field and online activities. The academic socio-cultural-historical activities take place in the classroom, with a didactic material exclusively created for this proposal, and in visits to historical and cultural sites in Recife and neighboring cities. These activities aim at presenting plural perspectives that inspire the construction of new senses about Brazil. This study has a qualitative approach and is based upon the Critical Collaborative Research (MAGALHÃES, 2012). The *corpus* of this research includes two didactic units and the answers provided by the students to the questionnaires in the beginning and in the end of the program. Data has been analyzed according to enunciative, discursive and linguistic categories (LIBERALI, 2013). Research results indicate that the VIVA PE program has enabled students to construct new senses of Brazil and highlight the didactic material as a mediation tool of this process. Data analysis shows evidence of interlace between the content covered in class and the (re)construction of senses about Brazil pointed out by students.

KEYWORDS: Portuguese For Speakers of Other Languages (PSOL). Didactic Material. Construction of New Senses. Multiliteracies. CHAT.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Epígrafe - Poster “Oh, Brasil” (GOMES DE MATOS, 2016).....	13
Figura 02: Diagrama dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 83).....	40
Figura 03: Logomarca do Curso VIVA PE.....	71
Figura 04: Capa da Página Viva PE noFacebook.....	72
Figura 5: Recorte 1/8 da Unidade 2.....	100
Figura 6: Recorte 2/8 da Unidade 2.....	101
Figura 7: Recorte 3/8 da Unidade 2.....	102
Figura 8: Recorte 4/8 da Unidade 2.....	105
Figura 9: Recorte 5/8 da Unidade 2.....	107
Figura 10: Recorte 6/8 da Unidade 2.....	108
Figura 11: Recorte 7/8 da Unidade 2.....	110
Figura 12: Recorte 8/8 da Unidade 2.....	111
Figura 13: Recorte 1/7 da Unidade Especial – Semana 2.....	114
Figura 14: Recorte 2/7 da Unidade Especial – Semana 2.....	115
Figura 15: Recorte 3/7 da Unidade Especial – Semana 2.....	116
Figura 16: Recorte 4/7 da Unidade Especial – Semana 2.....	117
Figura 17: Recorte 5/7 da Unidade Especial – Semana 2.....	119
Figura 18: Recorte 6/7 da Unidade Especial – Semana 2.....	120
Figura 19: Recorte 7/7 da Unidade Especial – Semana 2.....	121
Figura 20: Foto-presente dos Alunos com efeito de pintura.....	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: TASCH aplicada ao Ensino.....	34
Quadro 02: Resumo dos aspectos enunciativos da argumentação (LIBERALI, 2013).....	49
Quadro 03: Resumo dos aspectos discursivos da argumentação (LIBERALI, 2013).....	50
Quadro 04: Resumo dos aspectos linguísticos da argumentação (LIBERALI, 2013).....	51
Quadro 05: Calendário das Aulas.....	57
Quadro 06: Descritores da CEFR (<i>Common European Framework of Reference</i>)...	60
Quadro 07: Planejamento da Aula 1.....	61
Quadro 08: Informações sobre os alunos que realizaram o Programa Viva PE.....	74
Quadro 09: Detalhamento das atividades realizadas no VIVA PE.....	76
Quadro 10: Respostas à pergunta 1 do Questionário Final X Questionário Inicial...	84
Quadro 11: Respostas do aluno Samuel.....	87
Quadro 12: Respostas do aluno Luiz.....	90
Quadro 13: Respostas do aluno Ronald.....	93
Quadro 14: Respostas da aluna Giulia.....	95
Quadro 15: Respostas do aluno Dwight.....	97
Quadro 16: Objetivos da Unidade 2 (Aula 2).....	100
Quadro 17: Objetivos da Unidade Especial Semana 2 (Aula 6).....	113

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA – Associação Brasil-América

CEF – Common European Framework of Reference

COE – Council of Europe

L2/SL – Segunda Língua

LA – Linguística Aplicada

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

MD – Material Didático

PLA – Português Língua Adicional

PLE – Português Língua Estrangeira

PSL– Português como Segunda Língua

PFOl – Português para Falantes de Outras Línguas

PLH – Português Língua de Herança

PLNM – Português Língua Não-Materna

TASHC – Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UE2 – Unidade Especial Semana 2

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	14
1 INTRODUÇÃO.....	20
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	27
2.1 A TEORIA DA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL (TASHC)	28
2.2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E A TASHC.....	31
2.3 PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS.....	35
2.4 MULTILETRAMENTOS.....	39
2.5 MATERIAIS DIDÁTICOS.....	44
2.5.1 Eixos Norteadores para a Criação de Materiais Didáticos.....	47
3 METODOLOGIA.....	53
3.1 A PESQUISA.....	53
3.2 O VIVA PE.....	54
3.2.1 A Proposta Pedagógica.....	56
3.2.2 As Atividades de Campo.....	61
3.2.3 O Material Didático e as Aulas do Curso.....	64
3.3 IDENTIDADE VISUAL E DIVULGAÇÃO: MULTIMODALIDADE NAS FASES INICIAIS.....	70
3.4 OS ALUNOS DO CURSO.....	73
3.5 CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	75
3.5.1 As Unidades Didáticas Analisadas.....	75

3.5.2	As Respostas dos Alunos.....	80
4	DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	82
4.1	ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS.....	82
4.2	ANÁLISE DAS UNIDADES DIDÁTICAS.....	99
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
	EPÍLOGO.....	127
	REFERÊNCIAS.....	129
	ANEXO A – Material Didático.....	137
	ANEXO B – Questionários Aplicados e Respostas dos Alunos.....	180
	ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	190

BRASIL

Uma imagiNAÇÃO

Ó BRASIL, como posso te imaginar?
O que de bom me fazes pensar?
Eis o que humildemente ousa antecipar:

*Um BRASIL (inter)nacionalmente querido
Um BRASIL politicamente unido
Um BRASIL economicamente erguido
Um BRASIL educacionalmente desenvolvido
Um BRASIL científica e tecnologicamente promovido
Um BRASIL ambientalmente comprometido
Um BRASIL (inter)culturalmente compreendido
Um BRASIL juridicamente fortalecido
Um BRASIL artisticamente reconhecido
Um BRASIL diversificadamente construído
Um BRASIL igualitariamente pretendido*

Ó BRASIL, como está, de seu povo, a imagiNAÇÃO?
O que há, de seu povo, no corAÇÃO?
Qual será nosso legado para a próxima geraÇÃO?
Um BRASIL com dignificante-humanizadora imagiNAÇÃO
que priorize o BEM de cada CIDADÃ e CIDADÃO

*Um BRASIL questionadoramente redefinido
Um BRASIL espiritualmente agradecido*

**Que nossa BRASILIDADE
transforme essa imagiNAÇÃO em REALIDADE**

por **Francisco Gomes de Matos** - Linguista da Paz
Professor Emérito de Linguística, Universidade Federal de Pernambuco
e presidente do Conselho, ABA Global Education, Recife, Brasil

PRÓLOGO

É difícil dizer quando começou meu fascínio pelo estrangeiro. Talvez porque tenha sido sempre parte de mim, como um meio, nunca começo ou fim. Lembro-me das primeiras aulas de inglês que tive, ainda na garagem da casa de um amigo de meu pai, um apaixonado pela Língua Inglesa e pelos Estados Unidos, e da delícia do *aprender estrangeiro* - aprender uma nova língua, de um povo de outro lugar, um lugar diferente do nosso. Desde as mais simples construções linguísticas, do aprendizado a partir da repetição e do *roleplay*, aquela língua estrangeira falava comigo e me mostrava um mundo de possibilidades. Da garagem fui para o curso Preliminary English Classes, daquele mesmo amigo do meu pai que agora abria seu próprio negócio - um curso de inglês em Rio Doce, Olinda - e lá aprendi a me comunicar em inglês, a me divertir em inglês, a ler livros e ouvir música em inglês. Lá aprendi a ler o mundo.

No ano 2000, após quatro anos de aulas no referido curso, tive a oportunidade de ir estudar na ABA, centro binacional Brasil-Estados Unidos em Recife, graças a uma bolsa de estudos oferecida por um de seus conselheiros que trabalhava com minha madrinha e quis premiar a aluna de quem ela tanto falava, que adorava estudar, adorava inglês e tinha excelentes notas. Recebi uma bolsa de 100% e tinha aulas duas vezes na semana nesta nova realidade. O mundo ABA era um grande desafio e levou um tempo até eu me acostumar com essa nova realidade social, com alunos quase que totalmente das classes A e B e com uma nova metodologia de ensino.

Na ABA, aquele mundo dos livros de inglês se tornou realidade e a própria escola parecia um cenário de filme. Meu primeiro professor desse novo ciclo era estrangeiro, um americano que nos mostrava um pouco dos Estados Unidos e nós compartilhávamos um pouquinho de Brasil com ele através de música, sugestão de livros e debates em sala sobre diferentes costumes nos dois países. E nesse movimento eu não conseguia distinguir se o que mais me encantava no contato com o estrangeiro era o “ser estrangeiro” ou o fato de ser brasileira e descobrir isso na “outredade do não eu”, como diria Paulo Freire (2014, p.42). Esse processo de descoberta foi essencial para o meu desenvolvimento enquanto ser no mundo, enquanto atriz social e foi aprendido através dos conflitos gerados na interação com o outro, estrangeiro de outro país ou “estrangeiro” de outra classe social.

Poucas coisas no mundo me davam mais prazer do que nos contar como pernambucanos para outros brasileiros e como brasileiros para estrangeiros. No entanto, as interações com estrangeiros eram pequenas e eu queria mais. Não queria me adaptar ao mundo, apenas estar no mundo, mas fazer parte dele, interagir com ele, e “ser também sujeito” (FREIRE, 2014. p. 53) de sua história. Em 2003, quando ainda estava no Ensino Médio no Colégio Atual, em Olinda, participei de um processo seletivo nacional e fui escolhida para participar do Programa Jovens Embaixadores, uma iniciativa da Embaixada Americana no Brasil para jovens com perfil de liderança e que eram diferenciais em suas comunidades.

Minha experiência com o inglês, com contextos sociais diferentes, minha facilidade para falar em público e meu olhar crítico e apaixonado diante de nossa cultura foram marcantes nesse processo. Lembro-me de que na entrevista de seleção nos pediram para imaginar como faria uma apresentação sobre o Brasil e sobre Pernambuco. Todas as minhas experiências com o estrangeiro e com o olhar apurado à nossa cultura emergiram aqui ao falar sobre Pernambuco, sobre maracatu, frevo, sincretismo religioso e desigualdades. Minha criticidade a respeito do Brasil, meu senso político e minha sensibilidade social também se impuseram nesta apresentação.

Em 2004, segui então para minha primeira experiência de viagem internacional: duas semanas nos Estados Unidos. Lembro-me do prazer de receber pelo correio o talão com tantos tickets de viagem, com dois destinos principais: Washington D.C. e Lincoln, Nebraska (um excelente *mix* entre a capital americana e um estado do centro-oeste dos EUA, fortemente agrícola). E para esta viagem, é claro, levei Olinda, Recife, Pernambuco e o Brasil na bagagem e tinha como objetivo mostrar um pouco mais do que é o Brasil. Levei cartazes com imagens das praias e do sertão, livros de poesia de Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade, CDs com músicas de grandes artistas pernambucanos e brasileiros, desde Cascabulho e Lenine a Tom Jobim e *Miltons*, com “seus sons e seus dons geniais” (VELOSO, 1984). O tamanho da minha curiosidade a respeito do que conheciam do Brasil era tão grande quanto o tamanho de minha vontade de mostrar a grandiosidade do Brasil, especialmente através da arte e suas contradições.

No estado do Nebraska, na cidade de Lincoln qual não foi minha surpresa ao ouvir Luiz Gonzaga e sua Asa Branca na casa da família Balters, uma família americana voluntária

dos Companheiros das Américas¹ que adorava o Brasil e a cultura da América Latina em geral (minha *hostmom* era chilena, na verdade). Os Balters me hospedaram pelos 10 dias em que estive no estado anfitrião de Nebraska, antes de retornar para Washington D.C. E seu conhecimento do Brasil não parava por aí. Além de Gonzaga, eles também conheciam Jorge Amado e o cheiro do cravo e canela de sua personagem célebre, Gabriela. A partir daí, conversamos muito sobre as semelhanças e diferenças entre nossas culturas. Que lindeza discutir Amado nos Estados Unidos, comparar frevo e jazz numa conversa que ia de Capiba a Thelonious Monk na hora do jantar, na caminhada para a escola ou no *brunch* do fim de semana. O interesse de descobrir sobre o outro era mútuo e tenho certeza de que nos transformamos nesses encontros. Saímos dali não apenas ‘brasileiro’, ‘americano’ ou ‘chileno’, mas seres humanos, híbridos de fronteiras porosas (MOITA LOPES, 2013).

Voltei para o Brasil e iniciei o curso de Letras na UFPE em Maio de 2004. No curso de Letras da UFPE tive a oportunidade de estudar com professores excelentes ao aprender sobre Literatura com Anco Márcio e Aldo de Lima, sobre Português (Morfologia e Sintaxe) com Angela Dionísio e Ana Lima, dentre outros mestres que me conduziram nesse início de caminhada. No mesmo período, devido à participação no Programa Jovens Embaixadores, fui convidada a trabalhar como estagiária na ABA, no setor de Intercâmbio, e me encantava a possibilidade de oportunizar descobertas culturais por meio de viagens de Intercâmbio ao exterior. O contato com “o estrangeiro” na ABA e a oportunidade de trabalhar com intercâmbio/mobilidade estudantil foram cada vez mais me levando para outras áreas, nas quais os conhecimentos do curso Letras foram também essenciais. Em 2006, após duas grandes greves na universidade, transferi minha graduação para a FAFIRE e mudei para o curso de Turismo, devido à experiência com Intercâmbio na ABA e à demanda por competências administrativas para atuar na gestão deste segmento. Esse curso me deu ferramentas importantes na construção da gestora/professora/orientadora que sou, através de disciplinas de marketing, gestão de negócios, planejamento, antropologia, história, geografia e cultura popular.

A fusão dos conhecimentos das áreas de Letras e Turismo foi decisiva na construção do meu eu profissional na área de educação internacional. Aliás, essa fusão antecipou minha relação com a Linguística Aplicada (doravante LA) e oportunizou o contato com áreas que

¹Os Companheiros das Américas (Partners of the Americas) são uma ONG americana com o objetivo de conectar pessoas e organizações além das fronteiras com o objetivo de servir e mudar vidas por meio de parcerias duradouras.

foram essenciais para meu reposicionamento social como professora-pesquisadora.

Como parte da ABA Global Education, tive a oportunidade de participar de diversas conferências internacionais, dentre elas a NAFSA 2006 e o ICEF 2008, com representantes de universidades americanas e de outros países. Alegrava-me perceber como os participantes estavam engajados na promoção de modelos educacionais que favoreçam o entrelace de várias culturas e o aprendizado mútuo pela diferença.

Embebida nessas águas multiculturais, em 2006 tive minha primeira experiência com um programa de Português para Estrangeiros, quando recebemos na ABA um aluno da *University of Washington* (EUA) para estudar português brasileiro e vivenciar a cultura brasileira. Apesar de não ser professora formal do curso, busquei formas de atuar neste encontro de culturas que tanto me fascinava e criei oportunidades de apresentar um pouco mais da cultura do Brasil a partir de experiências sociais diversas: ir a um barzinho, ouvir jazz e blues em Recife, conhecer um engenho de cana-de-açúcar e perceber um pouco da doçura e do amargor da história do Brasil. Esse movimento de se mostrar para o olhar estrangeiro, desvendava um novo olhar para o Brasil em mim, ressignificando minha presença no Recife e no mundo. Difícil descrever quão prazerosa foi essa percepção.

Em 2009, participei pela primeira vez do Encontro Regional do EducationUSA², que aconteceria na Cidade do México. Que experiência fantástica de discutir e aprender sobre educação internacional não apenas como um espectador, mas como um agente de mudança, como uma orientadora que pode criar possibilidades para os alunos se descobrirem enquanto seres capazes de ação, seres de sonhos e de novas realidades possíveis!

Ademais, o conhecimento profissional adquirido e as trocas culturais com nossos *hermanos* do hemisfério ocidental (*Western Hemisphere*) povoaram minha bagagem intercultural com experiências diversas, ora tão diferentes, únicas em cada país ou cidade, ora tão parecidas entre si. Conhecer o Museu de Antropologia da Cidade do México e lá assistir ao Balé Popular Nacional; ver as pirâmides de Teotihuacan - o lugar onde os homens se tornam deuses- e sentir a magia desse multiétnico sítio histórico pré-colombiano, que nos lembra da passagem do homem no mundo e da capacidade de transformação de si mesmo e do espaço ao redor.

²O EducationUSA é um programa do Departamento de Estado dos EUA com a missão de promover o ensino superior dos EUA de forma imparcial através de mais de 400 centros de orientação educacional em todo o mundo. O Western Hemisphere abarca em torno de 40 países desde a Argentina até o Canadá (passando por países como Brasil, Peru, Chile, Suriname, Bolívia, Venezuela, República Dominicana, Costa Rica, dentre outros).

Finalmente, em 2010, concluí o bacharelado em Turismo, quando apresentei minha monografia intitulada “A identidade cultural a partir de experiências de Intercâmbio Brasil-Estados Unidos”. Para esta pesquisa, adentrei numa seara da antropologia e sociologia, enfatizando questões de identidade cultural e identidade nacional. Um dos livros que mais me inspiraram neste estudo foi *Comunidades Imaginadas* (ANDERSON, 2008) que faz um estudo a respeito da nacionalidade e analisa a nação como uma comunidade política imaginada e tenta explicar porque ela dispõe de “legitimidade emocional tão profunda” (p.30).

Nesta pesquisa, analisei as experiências de alunos americanos no Brasil e de brasileiros nos EUA, sempre focalizando programas de curta-duração, de até um ano. E qual não foi minha surpresa ao ler o relato daquele aluno da *University of Washington* indicando que sua experiência mais marcante no Brasil foi num antigo engenho de cana-de-açúcar ao ver um menino de sete anos com um facão, cortando um pedaço de cana para “chupar”. Esse relato me fez perceber a relevância de experiências como essa na mudança de nosso olhar para o Brasil, para o mundo e para nós mesmos e consolidou minha admiração pelo ensino do português para estrangeiros, como língua-cultura.

Logo após a graduação em Turismo, vivenciei diversas experiências na área de Português para Estrangeiros. As primeiras delas foram em 2010 e 2011, quando recebemos grupos de Jovens Embaixadores Americanos³ que ficaram em Recife por duas semanas. Essas experiências me possibilitaram o entrecruzamento dos conhecimentos adquiridos ao longo de minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal e experimentei pela primeira vez a oportunidade de ensinar português para esses alunos.

No ano seguinte, participei de um treinamento internacional com o EducationUSA (*Level 2 Training*) no Missouri e Texas (EUA), com participantes de mais de 15 nacionalidades, representativas de todos os continentes; Em 2012, fui a Filadélfia, no estado da Pensilvânia (EUA) para a Conferência Anual da AACRAO (American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers), uma organização que reúne profissionais das áreas de credenciais e documentos acadêmicos nos EUA e aprendi muito sobre sistemas de educação e mobilidade no que concerne a transferabilidade de créditos e transição de sistemas; e em 2013, participei de uma Missão Brasileira de Centros Binacionais para

³ Programa do Governo dos EUA com o objetivo de estreitar os laços de amizade entre os dois países. Esse programa é um desdobramento do programa Jovens Embaixadores desenvolvido pela Embaixada dos EUA no Brasil.

desenvolver programas educacionais com o Brasil e um dos principais focos seria o Programa de Português para Estrangeiros. Nessa experiência, visitamos quatro estados, mais de 20 instituições educacionais, entre *communitycolleges*, *universities*, *high schools*, *bilingual schools* e tive um grande aprendizado a respeito de modelos educacionais, em diversos níveis educacionais.

Após essa experiência, tive o prazer de coordenar grupos de estrangeiros em Recife advindos da Brigham Young University (UT), Utah Valley University (UT), Calvin College (MI), MIT (MA) e Harvard (MA). Cada programa foi montado em parceria com professores de Português nessas universidades, tais como Débora Ferreira (Utah Valley University), Vanessa Fitzgibbon (Brigham Young University), Dwight TenHuisen (professor de Espanhol, na verdade, do Calvin College) e Viviane Gontijo (Harvard University). Além das parcerias citadas, também estive a frente de outros programas educacionais, sem o foco no ensino de língua estrangeira (doravante LE), que foram desenvolvidos em parceria com a ABA, como o MIT TeachingLab, em parceria com o MIT Brazil e com a coordenadora do Programa nos Estados Unidos, Rosabelli Coelho-Keyssar, ex-aluna ABA.

A experiência com Português para estrangeiros me encantava e possibilitava experimentar “a dor e a delícia” de ser brasileira, falando de nossas belezas e contrastes, de nossa cultura riquíssima e nossa sociedade tão desigual. Essas interações aguçavam meu sentimento de mundo e me ajudavam na minha trajetória pessoal como ser humano no mundo.

Essa inquietação e fascínio, somados aos conhecimentos adquiridos nessa trajetória, aglutinaram-se nesta pesquisa que deve seu desenvolvimento à professora Maria Cristina Damianovic. Cris foi e é mediadora de minha trajetória acadêmica e criadora da Zona de Desenvolvimento Proximal que me possibilitou o reposicionamento acadêmico de curiosa e apaixonada para pesquisadora e linguista aplicada.

Enfim, minha trajetória é povoada por experiências interculturais que formaram quem sou hoje e me empoderaram para criar as oportunidades necessárias para o Brasil e para o mundo que quero ver amanhã. Com a colaboração de outros pesquisadores, de alunos e amigos espero contribuir para um maior entendimento do que é o Brasil.

1 INTRODUÇÃO

*We die. That may be the meaning of life.
But we do language. That may be the measure of our lives⁴.*

Português Brasileiro. Essa expressão evidencia a construção de uma identidade linguística brasileira a fim de entender o Brasil em sua soberania política e econômica diante de um contexto global. Em reflexões a respeito da Língua Portuguesa, Bagno (2001) nos convida a usar o termo Português Brasileiro como uma forma de marcar nossa identidade cultural e linguística e afirma que no futuro certamente teremos como Língua apenas o “Brasileiro”. O linguista Ataliba Castilho também faz uso desse termo ao escrever a “Nova Gramática do Português Brasileiro” (2010), elevando esta locução à variedade principal, na companhia de Português do Brasil, conforme salienta Gomes de Matos (2010) ao escrever resenha acerca do então lançamento dessa Nova Gramática.

O interesse pelo Português Brasileiro tem crescido substancialmente nos últimos 12 (doze) anos. Esse interesse não é mais motivado pelo Brasil tipo exportação do passado – o país do carnaval, futebol e belezas naturais. Mas, sim, pelo papel significativo que o país vem ocupando no cenário internacional. A participação do Brasil no BRICS⁵, o crescimento econômico do país na última década e a organização de eventos globais como a Copa do Mundo e as Olimpíadas são alguns exemplos do cenário geopolítico recente, no qual o Brasil passou a ocupar posição de destaque como país emergente. Embora os últimos dois anos tenham sido marcados por instabilidade política e econômica, o Brasil continua como importante destino de pessoas de todo o mundo como pudemos confirmar ao observar o número de estrangeiros que participaram das Olimpíadas no Rio de Janeiro em agosto 2016, dos quais nove entre cada dez informaram que pretendem retornar ao país (FOLHA DE SÃO PAULO, 2016).

Esse contexto internacional e o crescimento do interesse no Brasil refletiu-se diretamente na minha prática como Coordenadora de Educação Internacional da ABA Global

⁴MORRISON, Toni (1997). “Nós morremos. Esse deve ser o sentido da vida. Mas, nós criamos/fazemos linguagem. Essa pode ser a medida de nossas vidas” (Tradução Nossa).

⁵ Sigla dos países de economia emergente que formam grupo político de cooperação internacional: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (*South Africa*).

Education. Dados do Relatório Open Doors do IIE⁶, que pesquisa a respeito da mobilidade estudantil tendo como referência os Estados Unidos, indicam um crescimento exponencial, na última década, do número de estudantes americanos que vêm ao Brasil para participar de programas acadêmicos, chegando a atingir um crescimento de 300% nesse período. Podemos evidenciar esse crescimento a partir do interesse de grupos de Universidades dos Estados Unidos para estudar Português no Recife, a saber: University of Washington (WA), Utah Valley University (UT), Brigham Young University (UT), Florida State University (FL) e Calvin College (MI). Além disso, recebemos ainda em Recife, na ABA, grupos de renomadas instituições como a Universidade de Harvard (MA) e MIT (MA) para realização de programas acadêmicos.

A motivação para esta pesquisa de mestrado nasce dessa confluência de fatores e é inspirada em nosso fascínio pela cultura brasileira e pela relação com o estrangeiro, com o outro. Nossa visão do “outro” é a visão de Bakhtin (2011), do outro como “tu” numa relação equipolente que se complementa e se nutre mutuamente. A decisão de realizar esta pesquisa está associada ao aumento da demanda por programas de PFOL no Brasil e às lacunas existentes nos materiais didáticos (doravante MD) disponíveis no mercado no que tange a abordagem de língua-cultura para ensino-aprendizagem do Português Brasileiro, especialmente quando falamos sobre cursos situados no Nordeste. Diante desse contexto, partimos para a criação de um curso de PFOL, em contexto de imersão no Recife-PE, para ser aplicado a grupos de estudantes de outros países: o VIVA PE. Este programa busca contribuir para a expansão dos estudos relativos à PFOL no Nordeste e no Brasil de forma a responder à demanda crescente de estudantes que vêm ao país.

Esta pesquisa é uma confirmação de trabalhos realizados em nossa trajetória acadêmica e profissional. Insere-se na Linguística Aplicada e tem laços com as áreas de pedagogia, antropologia, história, geografia e artes. A escolha específica do tema veio da reflexão provocada pela leitura do livro “Português no século XXI” (MOITA LOPES, 2013), quando o autor escreve a respeito das ideologias linguísticas e cita o exemplo do Oriente como invenção do Ocidente, tese defendida por Said (2007) em “Orientalismo”. Essa discussão nos levou a questionar quais seriam as visões de Brasil que transmitimos ao mundo e a relação entre o Brasil real e a imagem criada sobre o país no exterior e qual o impacto disso nas relações (no âmbito social, político, econômico, linguístico e cultural) com o mundo.

⁶Institute of International Education.

A partir dessa reflexão é possível ter uma visão do imenso potencial que temos na construção identitária do Brasil para o mundo e a responsabilidade que assumimos como professores de PFOL. A respeito das relações entre língua e visão de mundo, Whorf e Sapir (DURANTI, 1997) propõem o conceito de relatividade linguística e associam a língua à forma de perceber e materializar a realidade. Segundo Sapir, é ilusório pensar que a língua é apenas uma forma de nos adaptarmos à realidade e a resolver problemas de comunicação. Para ele, “o ‘mundo real’ é em grande parte construído a partir dos hábitos linguísticos de um grupo. [...] Os mundos em que sociedades diferentes vivem são mundos distintos, não apenas um mesmo mundo com etiquetas diferentes”. Nesse sentido, estudar Português Brasileiro é adentrar em um modo diferente de materializar a realidade, numa forma abstrata de entender um pouco mais do Brasil, sua relação com o mundo e com os falantes desta língua.

Relacionando a observação acerca das lacunas existentes na produção de MD de PFOL à possibilidade transformadora da realidade a partir da língua como propõe Whorf e Sapir (1997), optamos, para fins desta pesquisa, pela criação de uma proposta didática com ênfase na construção de novos sentidos de Brasil. Essa escolha nasce com o propósito de iniciar uma mudança na materialização do Brasil para os estrangeiros e também para os brasileiros participantes da pesquisa.

Para esta finalidade, há que pensarmos em uma forma de fazer linguística que também compreenda aspectos da comunicação humanizadora, proposta por Gomes de Matos (1996) por meio da Pedagogia da Positividade. Estudos recentes nesta área estão associados a um ramo emergente da LA, a Linguística da Paz, caracterizada como uma abordagem interdisciplinar voltada para auxiliar sistemas educacionais na criação de condições para a preparação de seres humanos como usuários da língua para a paz (GOMES DE MATOS, 2014).

Nesse sentido, coloco-menesta pesquisa como professora de PFOL com um compromisso: possibilitar a construção de novos sentidos de Brasil por meio do Português Brasileiro. Assumo esse posicionamento inspirado pelo olhar de Rajagopalan (2003, p. 206) a respeito do pedagogo crítico como “um ativista, um militante, movido por certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir de sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência”.

Mas, afinal que sentidos de Brasil trazemos conosco para, a partir deles, construir novos? Para responder a esses questionamentos, partimos do conceito de sentido em Vygotsky (2008), tendo-o como algo dinâmico e que pode tomar diferentes formas a depender do contexto, das situações em que cada sujeito histórico vivencia a palavra. Os sentidos de Brasil que trazemos como pesquisadores e elaboradores do curso são baseados em estudos de antropologia e sociologia (FREYRE, 1933/2006; HOLANDA, 1936/2014; RIBEIRO, 2006; SCHWARCZ & STARLING, 2015), interpretados pelo olhar pessoal da professora-pesquisadora, sujeito sócio-histórico-cultural. Já os sentidos de Brasil trazidos pelos alunos serão individuais-plurais, parte de suas vivências de Brasil no exterior, através da palavra de outrem (BAKHTIN, 2011) por vezes embebida em estereótipos produzidos até mesmo por nós, brasileiros.

A partir dessa visão, validamos nossa pesquisa como parte da LA, por seu caráter subjetivo e interdisciplinar do fazer científico. Esse posicionamento é sustentado por Moita Lopes (2013, p.17) ao comentar que a pesquisa nesta área coloca o sujeito social “como crucial em sua subjetividade e intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador”.

A proposta didática elaborada para esta pesquisa está ancorada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASCH) (VYGOTSKY, 1933/2008), ENGESTROM, 1999, LIBERALI, 2009), que percebe os sujeitos como seres histórico-culturais, situados no espaço-tempo e capazes de agir para transformar a realidade. O ensino baseado na TASCH realiza-se por meio de atividades que respondam às necessidades da vida real, mediado por instrumentos e signos que conectam o indivíduo à cultura e sociedade. Essa proposta teve sua realização por meio de curso de 60h, divididas em aulas presenciais em sala, atividades de campo e atividades virtuais. Tomamos o MD elaborado para a proposta como principal instrumento mediador do aprendizado e do desenvolvimento dos alunos, amparando todas as atividades do curso.

Ressaltamos ainda que utilizamos como sustentação-base a relação entre Língua-Cultura como algo indissociável, considerando que “não se pode desvincular a língua dos aspectos socioculturais que subjazem ao seu uso, visto que usar uma língua é, também, ser e agir socialmente através dela” (MENDES, 2010, p.68). Tendo em vista o propósito da construção de novos sentidos de Brasil, a cultura brasileira apresentada no MD elaborado é

parte integrante de cada aspecto do curso, tendo a definição dos temas centrais do programa baseados em aspectos culturais do Brasil.

A presente pesquisa emoldura-se dentro da metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (FUGA & DAMIANOVIC, 2011; MAGALHÃES, 2012), a partir da qual a colaboração é vista como um processo de avaliação compartilhada e de reorganização de práticas, mediadas pela linguagem, em atividades que envolvem todos os participantes da interação. Nosso *corpus* é formado por duas unidades didáticas completas e respostas dos alunos aos questionários inicial e final em relação aos sentidos de Brasil e avaliação do curso.

Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar criticamente uma proposta didática de ensino-aprendizagem de PFOL, enfatizando o uso de material didático multicultural e multimodal e investigar a construção de novos sentidos de Brasil projetados pelos alunos após a realização do programa. Como objetivos específicos, elencamos: (1) Elaboração de MD e sequência didática de 60h com o objetivo de construir novos sentidos de Brasil partindo da cultura do Nordeste; (2) Discutir duas unidades didáticas, a partir de elementos multiculturais e multimodais (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE & KALANTZIS, 2009), por meio de aspectos enunciativos, linguísticos e discursivos (LIBERALI, 2013) e analisar como o MD auxilia no processo de construção de novos sentidos de Brasil; e (3) Analisar as respostas dos alunos do VIVA PE sobre a construção de novos sentidos de Brasil a partir da experiência na proposta didática desta pesquisa.

Na trajetória rumo aos objetivos propostos, partimos de algumas perguntas norteadoras:

- Há construção de novos sentidos de Brasil a partir do Curso Viva PE? Se sim, como? Se não, por quê?
- Como o MD contribui para a construção de novos sentidos de Brasil?

A presente pesquisa busca igualmente:

- Contribuir para as áreas de PFOL, PLE (Português Língua Estrangeira), PSL (Português como Segunda Língua), PLA (Português como Língua Adicional) e outras iniciativas que se dedicam ao Português Brasileiro e suas interações com nossa cultura e sociedade;

- Apresentar possibilidades de criação de MD para Programas de PFOL;
- Fomentar uma reflexão crítica acerca dos MD de PFOL e das possibilidades de trabalhar com multiletramentos e multiculturalidade;
- Formação de alunos com olhar crítico, flexível e multicultural acerca da cultura brasileira e do Português Brasileiro.

Para compreender todo o exposto, este trabalho está organizado em cinco capítulos: Introdução, Fundamentação Teórica, Metodologia de Pesquisa, Análise e Discussão dos Dados e Considerações Finais.

O capítulo 1 é a introdução do trabalho acadêmico e oferece uma visão geral da pesquisa para situar o leitor a respeito das motivações, objetivos, metodologia e outras questões. Este capítulo apresenta ainda uma descrição de cada parte do trabalho para facilitar a leitura do texto.

O capítulo 2 é a Fundamentação Teórica da presente pesquisa e traz informações relevantes para o entendimento de seu escopo e posterior análise de dados. A fundamentação teórica é dividida em 5 seções. A primeira seção apresenta a TASCH, esteio metodológico da criação do curso VIVA PE, e navega por seus principais teóricos. A segunda, trata do ensino-aprendizagem de LE e introduz elementos da TASCH aplicada a esta área. A terceira seção focaliza o ensino de PFOL, trazendo teóricos que abordam questões-chave para o desenvolvimento de programas nessa área. A seção 4 discorre a respeito dos multiletramentos, abordando aspectos relacionados à multimodalidade e multiculturalidade, bem como à sua aplicação no contexto escolar e na elaboração de materiais didáticos. Por fim, a quinta seção disserta sobre materiais didáticos, comentando aspectos referentes à sua elaboração e aplicação, tratando-os como mediadores essenciais do aprendizado de línguas.

O capítulo 3 apresenta a metodologia de pesquisa aplicada neste estudo e justifica as escolhas realizadas. Para tanto, discutiremos aspectos relevantes de cada etapa do processo, dentre elas, contexto de pesquisa, detalhamento da proposta didática, aplicação da multimodalidade e multiculturalidade no curso, divulgação do programa, alunos participantes, atividades de campo, caracterização do MD e constituição do *corpus*.

O capítulo 4 desenvolve a discussão e análise dos dados. Essa discussão é iniciada com a análise das vozes dos alunos, obtidas a partir dos questionários inicial e final do curso e avalia indicadores da reconstrução de novos sentidos de Brasil a partir das categorias

argumentativas de Liberali (2013) e aspectos de interculturalidade (UNESCO, 2006). A segunda parte é constituída pela análise e discussão de duas unidades completas a partir das categorias enunciativas, discursivas e linguísticas de Liberali (2013) e de aspectos relativos aos multiletramentos, a partir da multimodalidade e da multiculturalidade.

Por fim, o capítulo 5 se constitui das considerações finais acerca dos resultados obtidos na pesquisa e retoma alguns aspectos essenciais deste trabalho. Ademais, versa a respeito do reposicionamento social da professora e da construção de novos sentidos de Brasil.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este projeto de pesquisa nasceu do olhar para a prática de ensino e da criação de cursos de PFOL na ABA Global Education. Da reflexão a respeito desta prática, que se relaciona com áreas diversas das ciências sociais, como história, antropologia, geografia, linguística, sociologia e artes (FREYRE, 1933/2006; HOLANDA, 1936/2014; RIBEIRO, 2006; SCHWARCZ & STARLING, 2015), emerge o interesse de criar um novo modelo de curso que melhor atenda às demandas de um mundo "glocalizado" (ROBERTSON, 1992; MOITA LOPES, 2013) de fronteiras movediças e interseções. Outrossim, não podemos deixar de lado a reflexão a respeito dos alunos que participam desses programas, suas expectativas e desafios e os impactos que tais projetos podem gerar.

Diante do contexto multidisciplinar no qual nos inserimos, percebemos esta pesquisa como parte do campo da LA. Seu caráter aplicado às ciências sociais, sua percepção da linguagem do ponto de vista processual e sua natureza interdisciplinar e mediadora (MOITA LOPES, 1996) validam esse posicionamento.

Os pilares desta pesquisa baseiam-se numa perspectiva sócio-histórico-cultural da linguagem, a partir dos estudos de Vygotsky (1933/2008) e Leontiev (1977/2009). Para alcançar nossos objetivos, fundamentamo-nos na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC doravante), baseados nos estudos de Engeström (1987/1999) e Liberali (2009), e a utilizamos como princípio metodológico. Para iluminar nossos posicionamentos acerca da construção de novos sentidos de Brasil e da integração entre língua e cultura para essa finalidade, referenciamos estudos de Kramsch (1993/2004), Mendes (2010, 2011) e Moita Lopes (2013, 2013a).

Como elemento norteador, ressaltamos que a pesquisa é transpassada pelo princípio da educação transformadora de Paulo Freire (2014; 1975/2016) que inspira nossa prática pedagógica e olhar crítico para todo o conjunto integrante deste projeto. A teoria dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2011) e os conceitos de dialogismo, polifonia, enunciado concreto e atitude responsiva também contribuem ativamente ao longo de toda a pesquisa, como um esteio para a construção de nossos conhecimentos.

Situando nosso trabalho de pesquisa no contexto das produções em LA, a área de PFOL é ainda recente no Brasil e, dessa forma, utilizaremos desde pioneiros dessa área, como

Almeida Filho (1992, 1997, 2011) e Gomes de Matos (1997, 2007, 2012), a intérpretes que oferecem substantiva atuação em estudos recentes em PFOL como Mendes (2010, 2011), Dell'Isola (2012), Oliveira & Furtuoso (2009), Diniz, Stradiotti & Scaramucci (2009), dentre outros.

Com a base teórica construída a partir dos referidos autores e intérpretes, a produção do MD do programa foi guiada pela pedagogia da argumentação de Liberali (2013) e pelos estudos acerca de preparação de MD multiletrados realizados pelo The New London Group (1996), Cope & Kalantzis (2009), Damianovic (2007), Leffa (2007, 2012), Rojo & Moura (2012), Dionísio (2014) e Rojo & Barbosa (2015).

Depois dessa breve viagem por nossa fundamentação teórica, sigamos agora para o detalhamento das teorias que embebem esta pesquisa.

2.1 A TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL (TASHC)

A TASHC foi elaborada para dar conta das profundas transformações sociais da modernidade recente para dialeticamente criar vínculos entre o indivíduo e a estrutura social que o circunda (ENGESTROM, 1999). Uma premissa dessa teoria é a capacidade transformadora dos sujeitos sócio-histórico-culturais a partir das inter-relações entre o sujeito e a comunidade, relações essas mediadas por artefatos culturais.

Suas origens históricas remontam ao século XIX, baseadas na filosofia clássica alemã de Kant e Hegel e no materialismo histórico de Marx e Engels; e no século XX, especialmente nos trabalhos da psicologia histórico-cultural russa, de Vygotsky, Leontiev e Luria (ENGESTROM, 1999). Os estudos desenvolvidos pelos teóricos russos apontam suas inovações a respeito do desenvolvimento dos sujeitos a partir de atividades reais situadas em tempo e espaço específicos, à luz do conceito de trabalho desenvolvido por Marx e Engels, estão pedra fundamental da TASHC.

Engeström (1999) salienta que podemos conceber a TASHC a partir de três fases, sendo a primeira fase baseada principalmente em Vygotsky (1934/2008), tendo a mediação como ideia central, a partir da representação triangular do estímulo, resposta e artefato mediador. Essa representação é comumente apresentada hoje como sujeito, objeto e artefato mediador. Dando continuidade às ideias desenvolvidas por Vygotsky, Leontiev é o nome

central da segunda geração, que trata da expansão da ação individual para a atividade coletiva, inaugurando o conceito de atividade.

A terceira geração é o momento com o qual nos deparamos na atualidade, sendo a TASHC um modelo aberto e em constante transformação. Essa discussão é relevante para nossa pesquisa visto que esta teoria constitui parte do alicerce utilizado para a criação do VIVA PE. Engeström (1999, p. 136) salienta que na terceira geração, a TASHC pode ser entendida a partir de cinco princípios, dentre os quais os mais relevantes para nossa pesquisa relacionam-se à observação dos sistemas de atividades como formações plurivocais que representam diversos pontos de vista, tradições e interesses (princípio 2) e as contradições como fontes de mudança e desenvolvimento (princípio 4). Esses princípios, que serão discutidos a seguir, dialogam com conceitos de Vygotsky (sentido, significado, desenvolvimento) e Bakhtin (dialogismo, polifonia) que fazem parte da essência desta pesquisa.

Os conceitos de sentido e significado em Vygotsky (1934/2008) são fundamentais para entendermos a relação entre as palavras e os sujeitos históricos participantes desta pesquisa, especialmente na relação com a palavra “Brasil”. Vygotsky distingue ao discorrer sobre o pensamento e a palavra, demonstrando a importância da formação do significado no processo de desenvolvimento das crianças. Para o autor, a atribuição de significado e sentido são partes de um processo que dialogam entre si para a criação da palavra e do pensamento verbal. Vygotsky (1934/2008, p. 181) diferencia o significado e o sentido a partir de Paulhan e afirma que, “segundo ele, o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência”. Já o significado, “é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa”. A respeito dessa diferenciação, Vygotsky declara ainda que o sentido é variável de acordo com o contexto e o significado permanece estável ao longo das alterações do sentido.

Nessa perspectiva, o ser humano está sempre atribuindo novos sentidos a partir de sua vivência prática e das relações que constrói com os significantes, visto que o sujeito sócio-histórico-cultural se constitui a partir de sua vivência real, situada e contextualizada. Partimos deste pressuposto para a criação das atividades do VIVA PE, no MD e nas aulas de campo, a fim criar os espaços de ação coletiva que possibilitem a criação de novos sentidos de Brasil. Ao pesquisarmos o significado da palavra “Brasil”, observamos como definição o fato de ser um país da América Latina. Os diversos sentidos atribuídos a essa palavra são resultado da

vivência situada de cada aluno e a partir da criação de novas vivências buscamos construir novos sentidos que transformam a relação dos participantes (professora e alunos) com o Brasil.

Retomando a discussão a respeito da TASHC, Damianovic & Leitão (2012) afirmam que ela “tem como objetivo prático-teórico a preocupação com problemas sociais” e dessa forma, busca transformar a realidade e não simplesmente espelhá-la. Por seu caráter interdisciplinar e dialético, a TASHC representa uma metodologia revolucionária em educação, pois situa o sujeito como parte integrante do mundo, em contextos específicos e com um papel ativo potencial na sociedade. Educar à luz da TASHC é educar para um mundo colaborativo, em busca de futuros alternativos e menos excludentes.

Na TASHC, os sujeitos participam ativamente na construção coletiva de significados conforme argumenta Liberali (2009, p.10) ao tratar sobre a relação interdependente entre os sujeitos e o mundo dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural:

O sujeito age e reflete como elaborador, criador e transformador do conhecimento e do mundo. Os sujeitos concretos - situados no tempo e no espaço e inseridos no contexto socioeconômico-cultural-político-histórico - tornam-se sujeitos na reflexão sobre o contexto.(...) Os sujeitos são mediadores da cultura para os semelhantes. Refletem sobre o contexto, tomam consciência dele e agem sobre ele para sua transformação e sua participação ativa na história.

O conceito de mediação é central em Vygotsky e, por consequência, na Teoria da Atividade, dado que é por meio da mediação, dos artefatos mediadores, que atingimos o objetivo da atividade. Numa perspectiva pós-vygotskiana, a partir de Daniels (2001), o modelo da educação mediada é primacial em nossas tentativas de entendimento das várias possibilidades de intervenção que subjazem o processo de aprendizado e desenvolvimento, partindo da mútua influência de fatores individuais e supra individuais. Dessa forma, a atividade pedagógica é transformada dentro da TASHC, sendo vivenciada não como uma transmissão de saberes, mas como mediação de aprendizado, tendo como ferramentas a ação do professor, os MD e as atividades situadas.

Além da mediação, outro conceito é fundamental para esta pesquisa e para o entendimento da construção de novos sentidos de Brasil proposta a partir do VIVA PE: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), sobre a qual Vygotsky (2007) afirma:

(...) ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

(VYGOTSKY, 2007, p. 97)

Ainda sobre a ZDP, ao revisitar os escritos de Vygotsky, Ninin (2013, p. 52) destaca que é nesse espaço que as intervenções colaborativas exercem seu verdadeiro papel: o de provocar transformações que levam o sujeito do potencial (distante) ao real (o que ele consegue desenvolver atualmente). No contexto do VIVA PE, a criação de ZDP ao longo do curso é parte essencial para a construções de novos sentidos de Brasil, partindo do princípio de que esse espaço dissonante, cheio de contradições e conflitos (NININ, 2013, p. 53) impulsiona a mudança de olhar dos alunos. Para usar um termo de Vygotsky, a fim de que possamos levar os alunos à construção de novos sentidos de Brasil, aos “frutos do desenvolvimento”, precisamos partir das “flores ou brotos do desenvolvimento” (2007, p. 98), sendo essa a fase do curso em que alunos vivenciarão atividades mediadas pela linguagem e pelo professor utilizando como instrumento o MD elaborado.

Por fim, para Engeström (2013), a TASCH não é apenas uma teoria psicológica, mas uma abordagem interdisciplinar relevante para todas as ciências humanas. Ademais, no contexto do Ensino de PFOL, a teoria da atividade se mostra uma poderosa abordagem para dar conta da multiplicidade cultural da sala de aula.

2.2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E A TASCH

Ao discutir o ensino e aprendizagem de LE considerarei como quase-sinônimos os termos língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2), apesar de compreendermos diferenças na utilização de cada um deles, especialmente em se tratando do contexto em que a LE ou L2 é aprendida. Para iniciar a discussão, trarei algumas definições de “língua” que amparam esta pesquisa e reflexões de autores acerca do aprendizado de uma língua não-materna e os efeitos resultantes dessa atividade. A partir dessas discussões, alinharei a prática do ensino de LE à TASHC e ao objetivo de construção de novos sentidos de Brasil proposto nesta pesquisa, justificando a abordagem de ensino de língua-cultura. Para tanto, também dissertarei brevemente sobre conceitos essenciais de Bakhtin (2011), tais como dialogismo, polifonia,

enunciado concreto e atitude responsiva.

Esta seção contribui para a presente pesquisa pois a área de PFOL está situada dentro da LA, que abarca o ensino de LE. Na próxima seção deste capítulo, explicitaremos as razões da escolha do termo PFOL e aprofundaremos as discussões sobre o Ensino de Português como L2 para estudantes de outros países, ancorados nas discussões desta seção.

Refletir sobre ensino e aprendizagem de línguas normalmente inclui retomar uma vasta literatura acerca de diferentes teorias e métodos que ganharam corpo no Brasil e no mundo. Essas teorias refletem visões de mundo e respondem aos anseios dos sujeitos históricos, situados no tempo e no espaço. No entanto, a escolha que faço nesta seção é de refletir acerca de rupturas, como indica Bohn (2013, p.80), favorecendo uma visão dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2011) e uma abordagem multicultural e intercultural que melhor represente a diversidade global da modernidade recente (MOITA LOPES, 2013a). Os conceitos de multicultural e intercultural serão discutidos na próxima seção a fim de auxiliar na análise do material e nas respostas dos alunos.

Retomo também aqui a fala de Rajagopalan (2011), em entrevista a ALAB, em que afirma que no mundo de hoje é preciso repensarmos o conceito de língua que utilizamos e que muitos ainda se prendem a conceitos dos séculos XX e até do século XIX. Urge que apliquemos uma metodologia de ensino de línguas que consiga dar conta do caráter híbrido, mestiço, multimodal e político que as línguas têm no mundo de hoje. Ainda a esse respeito, o autor afirma que “a linguagem é o nosso modo de lidar com as nossas circunstâncias, a nossa sociedade, a nossa inserção dentro da sociedade” (RAJAGOPALAN, 2011).

Nesse contexto, trago uma visão bakhtiniana de língua, “a língua não é um sistema abstrato de formas normativas, porém uma opinião plurilíngue concreta sobre o mundo” (BAKHTIN, 1990, p.100). Esse conceito é bastante atual devido ao seu caráter flexível e interligado ao mundo e às necessidades reais. Há aqui uma grande ênfase no significado das palavras como parte de enunciados concretos, carregados de singularidade e ideologias. Ainda a respeito da língua e sua dimensão social, Bakhtin indica que:

A vida social e a evolução histórica criam, nos limites de uma língua nacional abstratamente única, uma pluralidade de mundos concretos, de perspectivas literárias, ideológicas e sociais, fechadas; os elementos abstratos da língua, idênticos entre si, carregam-se de diferentes conteúdos semânticos e axiológicos, ressoando de diversas maneiras no interior destas diferentes perspectivas.

(BAKHTIN, 1990, p.96)

A ideia da pluralidade de mundos concretos expressos através do uso da língua é ainda mais evidente quando tratamos do ensino de uma LE. Ensinar uma língua estrangeira é ensinar a agir em contextos diferentes e a abordagem de ensino-cultura torna-se indispensável ferramenta para auxiliar os alunos a navegar por diferentes mares. Ao refletir acerca da concepção dialógica de Bakhtin sobre cultura e linguagem, Faraco (2013) utiliza a imagem das “fronteiras (do *estar-entre*)”. Trabalhar com a abordagem língua-cultura, especialmente ao adicionarmos o aspecto intercultural, é estar numa região de fronteiras, em busca da construção dialogada com os alunos.

Ainda a respeito da definição de língua para esta pesquisa, entendendo essa definição como algo basilar para todas as pesquisas em linguística, assumimos aqui também o posicionamento de Galli (2015, p. 117) que declara a importância do ensino da língua como língua-cultura ao afirmar que:

Antes mesmo de ‘estrutura’, a língua é por natureza ‘conceito’ seja pelo conjunto de valores que agrega, seja pela representação que evoca. Temos, assim, um pouco da dimensão do que seja efetivamente mergulhar neste novo universo de conhecimento que é a língua-cultura estrangeira. Essa tomada de consciência impregna o fazer pedagógico do processo de ensino-aprendizagem de uma LE, daí a profundidade de seu alcance.

(GALLI, 2015, p.117)

A respeito do conceito de cultura, Kramsch (1993) afirma que cultura não é uma visão de mundo partilhada por todos os membros de cada comunidade de fala, mas algo multifacetado, flexível. Para a autora, a aquisição de uma segunda língua não é um ato cognitivo isolado, mas, sim, um ato situado, ancorado no espaço e tempo, de co-construção de significado entre professores e alunos que compartilham suas experiências com linguagem e comunicação. dialogicamente construído. Nesse sentido, Kramsch (1993) defende uma abordagem de ensino de línguas como contexto, dentro de uma pedagogia dialógica que torne o contexto explícito, possibilitando a interação dialética entre texto e contexto. A autora afirma ainda que toma o termo “dialética” como o diálogo entre posições contraditórias, favorecendo assim o entendimento mútuo a partir de uma perspectiva mais ampla e menos parcial.

Acerca de uma metodologia de ensino de línguas que possa abarcar as nuances de nosso contexto atual, escolhemos a TASHC (ENGESTROM, 1999; LIBERALI, 2009), pois entendemos que fornece orientações essenciais a respeito dos caminhos a serem trilhados no

ensino de LE. O quadro a seguir oferece algumas orientações sobre a visão da TASCH para a Educação/Ensino.

Foco da Educação	Mediação
Processo Ensino-Aprendizagem	Dá-se a partir de contextos históricos, sociais e culturais.
Produção de Conceitos Científicos	Realiza-se por meio de tarefas de desafio e descoberta
Papel dos Alunos	Participantes da interação/parceiros na zona de construção.
Papel do Professor	Mediador e par mais experiente do conteúdo enfocado.
Objetivos de Ensino	Formar indivíduos com “compromisso colaborativo com o mundo e com o outro para atuar em diferentes contextos sociais.

Quadro 01: TASCH aplicada ao Ensino - Quadro preparado a partir de conceitos trazidos por Liberali (2009).

Aprender uma segunda língua (SL doravante) através da abordagem da língua-cultura é conhecer outros mundos e outras realidades. Através dessa perspectiva, percebemo-nos no outro e apuramos nosso olhar para nós mesmos. É claro que todas as interações que vivenciamos em nossas vidas corroboram para a construção de nossa identidade, mas ao aprender outra língua, estamos essencialmente nos colocando no lugar do outro, tentando ver o mundo com outras lentes. Aprender uma LE é como viajar por caminhos desconhecidos e construir a chave que nos leva a diferentes lugares e posicionamentos sociais, possibilitando uma revolução constante dentro de nós e esse olhar dialético e dialógico sobre o aprendizado é realizado em sintonia com o enfoque de ensino da TASCH.

2.3 PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS

Os últimos anos foram marcados por intensas transformações no ensino de PFOL. O olhar estrangeiro sobre o Brasil e do Brasil para o “estrangeiro” levou à criação de diferentes abordagens para o ensino do Português em contextos diversos. Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), Português para Estrangeiros (PE), Português Língua Estrangeira (PLE), Português como Segunda Língua (PSL), Português Língua Não-Materna (PLNM), Português Língua Adicional (PLA) e Português como Língua de Herança (PLH). Muitas são as abordagens escolhidas para o ensino de Português no contexto internacional e todas nos levam a refletir acerca do papel do Português Brasileiro e do Brasil no cenário global. Essa efervescência de discussões e criações na área de Português para Estrangeiros ratifica a afirmação de Gomes de Matos (2005, p.10): “A língua portuguesa, como instrumento de comunicação internacional, terá, certamente, um lugar de destaque no século XXI”.

Cada abordagem de ensino de Português traz uma visão de língua e alguns pressupostos a respeito de seus aprendentes. Nesta pesquisa, escolhemos o termo PFOL por acreditar que esse termo é mais abrangente e engloba diferentes contextos de ensino. No entanto, ao utilizar termos como PLE, PSL ou PE, tratamos aqui de quase-sinônimos ao termo PFOL, utilizando como elementos de referência no texto. No contexto do VIVA PE, alguns argumentariam que o termo PSL seria mais adequado, em se tratando de um curso de imersão. No entanto, preferimos o termo PFOL a outras possibilidades, pela pluralidade da expressão, que abarca estrangeiros de qualquer nacionalidade e falantes de qualquer língua que não seja o Português. Para esta pesquisa, enfatizamos a modalidade de ensino do Português em contexto de imersão, visto que analisamos a proposta do VIVA PE, que trata de um curso de Português Brasileiro para falantes de outras línguas, em Pernambuco. Essa ênfase não invalida a utilização do MD elaborado e dos resultados iniciais da pesquisa em outros contextos de aprendizado.

Os primeiros estudos na área de PFOL no Brasil tiveram seu início nas décadas de 1950 e 1960. Especialmente em 1950, os Programas de Português dependiam quase que totalmente de textos escritos no exterior (GOMES DE MATOS, 1997). Com o passar do tempo e o aumento do interesse na variedade do Português Brasileiro, novos materiais foram criados como o *Modern Portuguese* (abordagem focada no Português Culto - Formal) e o PBE (Português do Brasil para Estrangeiros) com uma abordagem sociolinguística e

comunicativa (GOMES DE MATOS, 1997).

A partir da década de 1990, a produção de materiais didáticos para o ensino de PE cresce de forma expressiva, tanto no Brasil quanto no exterior (DINIZ, STRADIOTTI, SCARAMUCCI, 2009). Atualmente, contamos com grande diversidade de MD e um mercado em ascensão, no entanto, de acordo com Diniz, Stradiotti & Scaramucci (2009), ainda há várias lacunas nesse mercado. Em análise realizada por esses autores, a mais de 28 livros didáticos (LD) de Português para Estrangeiros no Brasil, constataram que a cultura ainda é relegada a segundo plano, como um componente a ser acrescentado ao ensino da língua. Os autores verificaram também que a competência intercultural é pouco explorada nos LD, marcados estes por uma visão de linguagem mais estruturalista, oferecendo pouco espaço ao contexto, conhecimento prévio ou interpretação (DINIZ, STRADIOTTI, SCARAMUCCI, 2009, p. 295).

Nesta pesquisa, optamos pela abordagem de ensino de Língua-Cultura em consonância com a TASHC, situando o sujeito histórico no espaço e no tempo (LIBERALI, 2009). A escolha dessa abordagem é fundamentada por autores como Kramsch (1993) e Almeida Filho (2011) e justifica-se também pela necessidade de materiais que abordem aspectos nesse sentido, especialmente favorecendo a multiculturalidade e interculturalidade.

A respeito dos conceitos de multicultural e intercultural, baseamo-nos no documento “*Guidelines of Intercultural Education*” (UNESCO, 2006) que define multicultural como uma forma de descrever a natureza diversa das sociedades humanas, em relação não apenas a elementos da cultura nacional ou étnica, mas também incluindo a diversidade linguística, religiosa e socioeconômica. Já intercultural é um conceito dinâmico que faz referência às relações em evolução entre grupos culturais, sendo definida como “a interação existente e equitativa de diversas culturas e a possibilidade de gerar expressões culturais partilhadas através do diálogo e do respeito mútuo”⁷ (UNESCO, 2006, p. 17, tradução nossa). Nesse sentido, a educação intercultural vai além da “coexistência pacífica” (UNESCO, 2006, p.18), pressupõe o respeito e o diálogo entre diferentes culturas em busca da realização conjunta em sociedades multiculturais.

A respeito do desenvolvimento de uma educação intercultural, a UNESCO aponta três princípios que podem orientar a ação internacional nesse sentido. Cada princípio aponta

⁷Trecho Original: “the existence and equitable interaction of diverse cultures and the possibility of generating shared cultural expressions through dialogue and mutual respect.”

caminhos para o desenvolvimento de uma educação intercultural e afirma que ela:

- (1) Princípio 1⁸: respeita a identidade cultural do aprendente por meio de uma educação de qualidade e culturalmente apropriada para todos
- (2) Princípio 2⁹: provê cada aprendente com o conhecimento cultural, atitudes e habilidades necessários para alcançar uma participação completa e ativa na sociedade.
- (3) Princípio 3¹⁰: provê todos os aprendentes com o conhecimento cultural, atitudes e habilidades que os capacita para contribuir com o respeito, compreensão e solidariedade entre indivíduos, grupos étnicos, sociais, culturais e religiosos e entre nações.

(UNESCO, 2006, p. 32. Tradução Nossa)

Outrossim, o ensino-aprendizagem de LE é uma das recomendações da UNESCO (2006) como uma das formas de para o desenvolvimento de uma educação que promova a paz, direitos humanos e democracia. Essa orientação indica o aprendizado de LE como uma forma de alcançar um entendimento mais profundo de outras culturas. Nesse sentido, o ensino da língua-cultura torna-se basilar para o desenvolvimento multi e intercultural além de contribuir ativamente para a promoção da paz a partir da linguagem e do entendimento e respeito entre os povos.

No contexto de aprendizagem do Português Brasileiro, Mendes (2011, p. 140) reforça a necessidade da abordagem de ensino da Língua-Cultura e salienta que a língua “deve ser capaz de atuar como ponto de partida para a construção de ambientes de mediação cultural, de lugares de negociação e de partilha”. Essa visão corrobora os pressupostos e objetivos desta pesquisa que sustenta que o Português Brasileiro no século XXI assume um papel essencial na mediação dos sentidos construídos acerca do que é o Brasil e a respeito de quem somos nós, brasileiros e estrangeiros.

Há que salientarmos aqui as interseções entre a abordagem de ensino do português brasileiro como cultura brasileira e a TASHC. Primeiramente, ao compreendermos os sujeitos participantes da interação como sócio-histórico-culturais, a cultura é parte integrante desta relação, sendo impossível de ser dissociada do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ensinar uma LE utilizando a TASHC como metodologia é ensinar a agir no mundo,

⁸Trecho Original: “respects the cultural identity of the learner through the provision of culturally appropriate and responsive quality education for all”.

⁹Trecho Original: “provides every learner with the cultural knowledge, attitudes and skills necessary to achieve active and full participation in society.”

¹⁰Trecho Original: “provides all learners with cultural knowledge, attitudes and skills that enable them to contribute to respect, understanding and solidarity among individuals, ethnic, social, cultural and religious groups and nations”.

corroborando o princípio do uso do contexto na abordagem língua-cultura.

Para o ensino de PFOL, no enquadre da TASHC, alguns princípios pedagógicos (FERREIRA, 2012) devem ser considerados. Esses princípios baseiam-se na premissa de que o aprendizado deve dedicar-se à atividade prática no mundo, sendo uma atividade significativa que irá auxiliar os alunos na vivência no Brasil através da língua. No entanto, esse aprendizado não deve ser meramente funcional, mas sim abarcar os modos de agir na língua, não apenas repetindo frases prontas, mas entendendo o contexto em que determinadas expressões são aplicadas e como dar pequenos toques de pessoalidade ao discurso. Um exemplo disso no VIVA PE pode ser observado na aula 1 sobre “Saudações e Apresentações” na qual os alunos são expostos a recortes de filmes brasileiros em que as personagens vivem uma situação de apresentação em contextos distintos. Esta exposição é realizada para que o aluno escolha sua própria forma de se apresentar após discutir a partir da mediação da professora sobre os significados sociais deste ato, percepções de mecanismos não verbais utilizados e as implicações de cada ação em contexto. Nesse sentido, o ensino-aprendizado deve ser uma atividade significativa em si e não um meio para obtenção de algo não-relacionado à atividade.

Ao tratarmos do ensino de PFOL como língua-cultura é relevante assinalarmos a importância do contexto nas interações. Para tanto, trazemos aqui a visão de Hall (1989) a respeito do papel do contexto em determinadas culturas, dividindo-as em culturas de alto e baixo contexto. De acordo com o autor, o nível de contexto determina a natureza da comunicação, constituindo a base para o comportamento cultural (especialmente o simbólico). Nesse sentido, Hall (1989) caracteriza a língua inglesa com de baixo contexto e consequentemente, com base em suas colocações, podemos inferir que o português brasileiro, seria uma língua de alto contexto. Essa inferência torna-se clara dada a importância da comunicação simbólica e dos elementos subjacentes à materialidade linguística para a construção do sentido. Desta forma, o ensino de PFOL como língua-cultura é ainda mais pertinente em se tratando de uma língua de alto contexto.

Entrelaçando as abordagens supracitadas, o uso de materiais autênticos revela-se como excelente recurso para a integração entre sujeito e realidade para o aprendizado da língua-alvo. Sobre esse aspecto, Almeida Filho (2011, p.167) salienta que “o ensino voltado para a comunicação instala uma língua que não é mostruário de si mesma e, sim, uma capacidade de uso dessa língua desde as fases mais iniciais do processo”. Nesse sentido, é de profunda

relevância trazermos a vida real para a sala de aula, a partir de materiais autênticos em seu uso real, possibilitando aos alunos o aprendizado que satisfaça suas necessidades cotidianas para o seu agir na língua.

2.4 MULTILETRAMENTOS

O contexto em que vivemos no século XXI traz nova ênfase a aspectos semióticos, linguísticos e extralinguísticos. Nosso cotidiano atual é repleto de situações que demandam uma leitura ampla, multifacetada dos textos com os quais nos deparamos. A referência de textos feita aqui equivale à posição de Marcuschi (2008, pág. 72) de texto como “um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico” e nesse sentido, o texto pode ser um sistema de conexões entre vários elementos, como música, sons, palavras, enunciados, contextos, ações, etc. Essa forma de entendimento da linguagem é resultado da criação e popularização de novas tecnologias e novas mídias que refazem diariamente a forma como nos comunicamos e como criamos linguagem e fazemos sentido a partir das situações do dia a dia.

Diante desse cenário, há que pensarmos em novas maneiras de se trabalhar o ensino da língua, seja ela materna ou estrangeira, visto que essas novas formas comunicativas, dotadas de “certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita” inviabilizam de “forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino da língua” (MARCUSCHI, 2002, pág. 21). Para responder a esses novos desafios pedagógicos, os multiletramentos preparam os alunos para a leitura multimodal da realidade a nossa volta, compreendendo aspectos linguísticos, visuais, sonoros, gestuais e espaciais.

O conceito de multiletramentos surgiu nas últimas décadas, a partir da publicação do manifesto “*A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*” (Uma Pedagogia dos Multiletramentos – Desenhando Futuros Sociais), pelo Grupo de Nova Londres, em 1996. Essa abordagem traz não apenas o olhar para as múltiplas semioses, hipermídia e novas tecnologias, mas principalmente para a oportunidade de transformar futuros e criar possibilidades. A pedagogia dos multiletramentos, publicada na década de 1990, dedica-se a analisar criticamente o mundo em que vivemos e seus desdobramentos em um futuro próximo, buscando assim a partir de uma prática colaborativa, criar novas formas de atuar na área de educação.

Um dos principais conceitos trabalhados pelo Grupo de Nova Londres é o “*Design*”, entendendo os seres humanos como herdeiros de convenções e ao mesmo tempo criadores ativos (“*activedesigners*”) de significados (1996, p. 65). Percebe-se a realidade como multifacetada e diversa e os sujeitos sociais como criadores de significado em diferentes modos. Nessa perspectiva, estimula-se a atividade pedagógica a trabalhar com uma multiplicidade de elementos que possam gerar novos significados e novas formas de materializar a realidade.

Sob o olhar de Dionísio (2014, p.42), “o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos”. A figura 02 evidencia esses diferentes modos de significar a realidade e os elementos utilizados neste processo em cada um desses modos. A combinação desses elementos representa um dos aspectos da teoria dos multiletramentos, a multimodalidade.

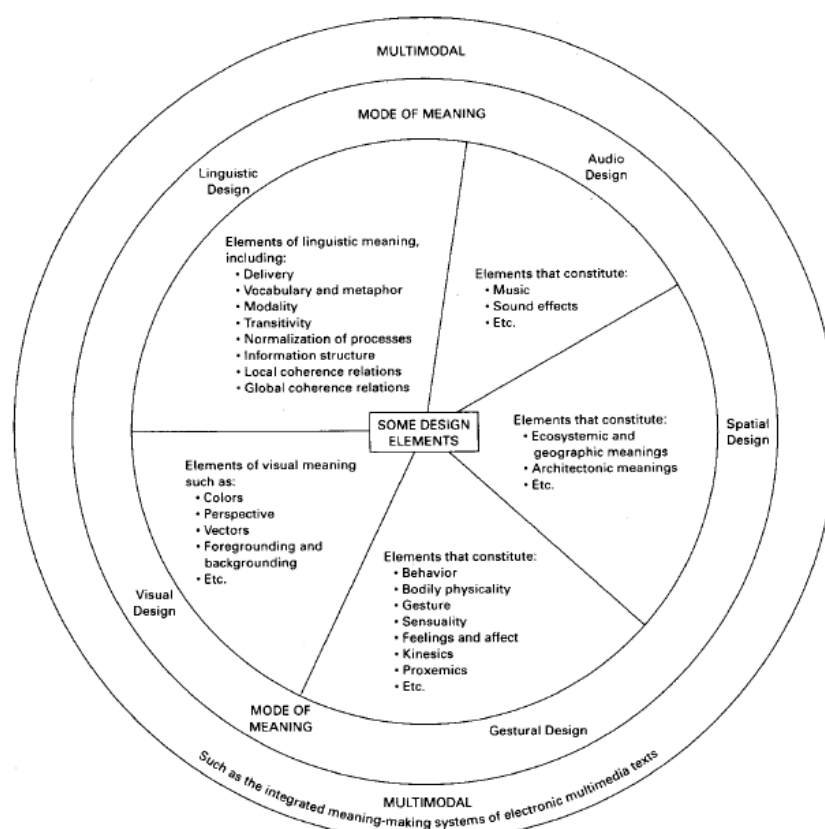


Figura 02: Diagrama dos multiletramentos – elementos de *design* e diferentes formas de significar (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 83)

A perspectiva dos multiletramentos busca formar pessoas que possam transitar nas fronteiras movediças (MOITA LOPES, 2013) que perfazem os diferentes contextos sociais e a interconexão global do mundo de hoje. A esse respeito, Cope & Kalantzis (2009) afirmam que:

Um dos principais objetivos da pedagogia dos multiletramentos é criar condições de aprendizagem para apoiar o desenvolvimento deste tipo de pessoa, uma pessoa confortável consigo mesma, bem como flexível o suficiente para colaborar e negociar com outros que são diferentes, objetivando o interesse comum.¹¹

(COPE & KALANTZIS, 2009, p. 9, tradução nossa)

Considerando as condições de aprendizagem indicadas pela pedagogia dos multiletramentos, quatro componentes são sugeridos para a construção de propostas nessa perspectiva: Prática Situada (*Situated Practice*), Instrução Evidente (*Overt Instruction*), Enquadramento Crítico (*Critical Framing*) e Prática Transformadora (*Transforming Practice*). É importante ressaltar que esses componentes não devem ser restritivos e tratados como um roteiro fixo, mas sim como possibilidades de práticas educativas que fomentam a construção de novos significados por parte dos aprendentes. Ao revisitar esses conceitos, Cope & Kalantzis (2009, p. 17) sugerem novas nomenclaturas que acredito serem mais claras a respeito do que é esperado nesses componentes, além de tratarem de palavras expressas no gerúndio que indicam mais propriamente o dinamismo inerente a estas práticas. São elas: Vivenciando (*Experiencing*), Conceitualizando (*Conceptualizing*), Analisando (*Analysing*) e Aplicando (*Applying*).

Para entendimento mais amplo desses componentes, descrevemos aqui cada um deles, à luz de Cope & Kalantzis (2009, pág. 17-18):

- **Vivenciando (*Experiencing*):** esse componente pode ser entendido como a ‘vivência do que conhecemos’ (*‘Experiencing the Known’*), realizada na ação de envolver os alunos, ou levá-los a refletir acerca de experiências vividas, perspectivas, formas familiares de expressão; e a ‘vivência do novo’, quando levamos os alunos a vivenciarem novas situações e (con)textos. Esse componente propicia o movimento entre o antigo e o novo, além de possibilitar novos domínios de ação e significado.

¹¹Texto Original: “One of the fundamental goals of a pedagogy of Multiliteracies is to create the conditions or learning which support the growth of this kind of person, a person comfortable with themselves as well as flexible enough to collaborate and negotiate with others who are different to themselves in order to forge a common interest.”

- **Conceitualizando (*Conceptualizing*):** na esfera do conceitualizar, espera-se que os alunos possam tornar-se aprendentes ativos, fazendo do conhecimento tácito algo explícito e a partir do ato de teorizar a respeito do vivido, ele possa dar concretude ao abstrato. Nesse processo de significação, de similaridade e diferença, os alunos desenvolvem conceitos e modelos mentais essenciais na transformação de sua prática a partir da teorização do vivido.
- **Analisando (*Analysing*):** a habilidade de analisar criticamente é essencial para o entendimento das complexas relações que são características da modernidade recente. Esse componente integra a habilidade de analisar tanto funcionalmente quanto criticamente. A análise funcional é caracterizada pelos processos de racionalização, inferência, dedução, etc e a análise crítica envolve a avaliação de diferentes perspectivas, próprias de outrem, interesses e motivações. Cope & Kalantzis(2008) afirmam ainda que a análise crítica trabalha de forma bidirecional entre conhecidas e as novas experiências, entre antigas e novas conceituações.
- **Aplicando (*Applying*):** esse componente abarca a aplicação do conhecimento aprendido a partir das experiências vivenciadas, da reflexão sobre essas práticas e da avaliação crítica dos processos reais vivenciados. Além desse modelo de aplicação, espera-se também desenvolver no aluno a habilidade de aplicação criativa que envolve a intervenção no mundo. Esse seria o ideal de aprendizagem dentro do processo de multiletramentos.

No contexto do VIVA PE, o componente mais destacado foi o “Vivenciando” ou “Prática Situada”, sendo este um dos pilares para a criação de todo o curso. A utilização deste recurso da vivência do conhecido para o novo se entrelaça com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 2007) à medida que observa o que é conhecido ou possível de ser realizado pelo aluno de forma independente e o novo, como uma realização potencial que auxilia no desenvolvimento. Para o curso, as atividades de campo poderiam ser consideradas práticas do “vivenciando”, por trazerem novas realidades para os alunos e também ZPD ao levar os aprendentes a agirem em novas situações sociais específicas com o apoio da professora, estimulando-lhes o desenvolvimento como usuários da língua em contexto.

O conceito de multiletramentos ressalta dois tipos de multiplicidades

presentes em nosso contexto atual: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica da constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, pág. 13). No tocante à multiplicidade cultural, podemos observar tanto a diversidade cultural que emerge a partir de diferentes nacionalidades e etnias, como a multiplicidade e fusão de campos culturais (popular/massa/erudito).

Na contemporaneidade, achamo-nos num mundo onde as fronteiras são cada vez mais frágeis, movediças (MOITA LOPES, 2013) e torna-se basilar o entendimento cultural num contexto múltiplo, que possa entoar transformações possíveis na forma como nos entendemos como atores sociais participantes deste mundo. Por meio de atividades culturais que evidenciam e refletem sobre o local/regional/nacional e pela assimilação das histórias dos alunos e sua herança cultural representativa de diferentes pontos de partida, o VIVA PE busca formas de responder a essa necessidade de desenvolver as multiculturas, buscando ir além do multicultural para chegar ao intercultural.

Com referência à multiplicidade semiótica ou multiplicidade de linguagens geradoras de significado, tratamos aqui da composição de múltiplas mídias nos textos da contemporaneidade, fenômeno nomeado de multimodalidade (KRESS, 2010). A esse respeito, Cope & Kalantzis (2009) salientam o paralelismo existente entre a leitura de signos linguísticos e a leitura de símbolos imagéticos e exemplificam esse processo ao relacionar as ações expressas por verbos aos vetores em imagens, bem como o uso de comparativos linguísticos a efeitos imagéticos como dimensionamento e localização.

De acordo com Kress (2010), a multimodalidade é o estado natural da comunicação humana na contemporaneidade. Para dar clareza a essa enunciação, ele demonstra como nossa comunicação é permeada por diferentes ‘modos, fenômeno claramente observado quando verificamos uma placa informativa no trânsito, por exemplo. Em placas com essa função social, normalmente verificamos modos comunicativos como escrita, imagem e cores em conjunto, formando um significado que dificilmente poderia ser entendido da mesma forma sem o uso desses diferentes modos. O autor observa que cada modo tem um objetivo específico de utilização em contexto: a imagem mostra o que seria muito longo para descrever em palavras; o texto escrito nomeia o que seria difícil de mostrar em uma imagem; e as cores equilibram a ênfase desejada em cada um desses aspectos.

Aprofundando a discussão a respeito dos modos de comunicação, Kress (2010) define o modo como “um recurso semiótico socialmente moldado e culturalmente dado para fazer

sentido”¹². Dessa forma, todos os diferentes meios utilizados para produção de sentidos seriam considerados diferentes ‘modos de comunicação e representação’, exemplificados por (mas não limitados a): imagem, escrita, disposição de imagens, sons, gestos, imagens em movimento, vídeos, trilha sonora e objetos em 3D e cores. Complementando essa visão, o autor ainda afirma que elementos como mobília, vestimentas e comida também podem ser considerados modos de fazer sentido, visto que são produtos sociais em contextos culturais específicos, ou seja, carregam consigo a possibilidade de criar sentidos.

No ensino de PFOL para a construção de novos sentidos de Brasil, especialmente no VIVA PE, a multimodalidade se faz presente de diferentes maneiras. Isso é claramente observado de duas formas: no material didático somado à ação da professora, ao apresentar diferentes modos de comunicação e representação (imagens, textos escritos, vídeos, músicas, etc); e nas atividades de campo, quando os alunos puderam experienciar ambientes e situações do cotidiano que adicionam diferentes ingredientes e percepções aos seus sentidos de Brasil.

Retomando Cope & Kalantzis (2009), entendemos a pedagogia dos multiletramentos aplicada nesta pesquisa como possibilidades de novos pontos de partida de aprendizado. Acreditamos que os recursos pedagógicos trazidos pelos multiletramentos não somente enriquecem a proposta pedagógica do VIVA PE, mas são essenciais para o contexto de criação de novos sentidos de Brasil, parte do objetivo central desta pesquisa. Essa perspectiva permite a criação de pluralidades no contexto de ensino e viabiliza a criação de novos caminhos de aprendizado, que podem ser traçados por cada aprendente, respeitando a sua história pessoal e as multiculturas vivenciadas na proposta pedagógica a fim de nutrir a construção de uma prática transformadora.

2.5 MATERIAIS DIDÁTICOS

O material didático (MD) é parte essencial de todo projeto pedagógico, podendo assumir diferentes formas, apresentando-se como um mediador do processo de ensino-aprendizagem. Ao definir MD, Gomes de Matos (2007, p. 51) salienta a abrangência desse termo, que abarca “múltiplos tipos de criação essencialmente pedagógica”.

¹²Trecho original: “Mode is a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning”

Ao tratarmos de MD, tendemos a pensar quase que exclusivamente no livro didático (LD), sendo este o exemplo clássico do material utilizado em sala-de-aula. No entanto, especialmente após a popularização das tecnologias de informação e comunicação (TICs), há que pensarmos nas mais variadas formas de MD. Essa pluralidade pode ser expressa em materiais escritos, como o LD, apostilados, fascículo e sequências didáticas, bem como, em materiais eletrônicos, como o livro didático interativo, plataformas de escrita colaborativa e outros recursos educacionais abertos (REA) (ROJO, 2013).

No tocante à função do MD, diversos autores (LEFFA, 2007; ROJO, 2013) reiteram o seu papel central na prática docente, como orientador da ação pedagógica ou ainda como delimitador dessa prática. Nesse sentido, estudos relacionados ao uso de MD em contextos de ensino de LE (FURTUOSO & OLIVEIRA, 2009) ressaltam a seleção do LD como um dos aspectos mais importantes do processo de preparação e elaboração de programas educacionais, dada a relevância deste material. Essa é uma tarefa complexa, uma vez que o livro didático, ou qualquer MD, traz consigo todo um conjunto de crenças, visão de mundo, concepção de linguagem que deve estar em sintonia com o planejamento de qualquer curso e, principalmente, com as necessidades e objetivos dos alunos (DINIZ, STRADIOTTI, SCARAMUCCI, 2009, p. 271).

À luz da perspectiva sócio-histórico-cultural, o MD é um instrumento mediador da prática pedagógica, transformando a relação dos alunos com o aprendizado da LE. Essa perspectiva é tratada por Vygotsky (2007) ao falar sobre a mediação, entendendo o instrumento mediador não apenas como algo que cria um elo entre partes de uma relação, mas, especialmente, como um impulsionador de novos processos psicológicos essenciais na recriação desta relação. Partindo desse argumento, a escolha do MD utilizado em programas de ensino-aprendizagem de LE está intrinsecamente associada à realização das metas de aprendizagem e desenvolvimento a que nos propomos dentro da TASHC.

A respeito da mediação, Engeström (2009, p. 29) afirma que a “mediação por artefatos e por signos não é uma ideia meramente psicológica. É uma ideia que rompe com os muros cartesianos que isolam a mente individual da cultura e da sociedade”¹³. No aspecto pedagógico, essa percepção dialoga com Freire (2014, p. 47) sobre o ato de ensinar, quando

¹³Texto original: “Mediation by tools and signs is not merely a psychological idea. It is an idea that breaks down the Cartesian walls that isolate the individual mind from the culture and society”.(2009, p. 29. Tradução Nossa)

ele afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”.

Situando a discussão no ensino de LE, especialmente PFOL, o MD constitui o “referencial didático-pedagógico para professores e alunos a serviço do aprimoramento das habilidades necessárias para que o aprendente interaja, na língua-alvo, com falantes dessa língua” (DELL’ISOLA, 2009, p. 102). Ademais, a autora define o MD como um *locus* que incorpora as propostas didáticas relacionadas à abordagem de ensino e concepções de ensino-aprendizado para sistematizar conhecimentos. Entender o MD nesse sentido é compreender sua relevância no processo de ensino-aprendizagem, não apenas como um recurso pedagógico, mas como a fusão de um conjunto de valores e crenças a respeito de ensinar e aprender, concepção de língua e linguagem que tornam este material elemento definidor da prática pedagógica em si.

Diante do exposto, cabe também analisarmos o efeito limitador do uso de um MD exclusivo, especialmente quando tratamos de materiais que são elaborados por outrem e não diretamente pelos professores. É de grande importância o papel do professor como avaliador das atividades propostas, com a sensibilidade pedagógica para mudar, ousar, tentar o novo, a fim de melhor atender às expectativas e necessidades dos alunos. Nessa perspectiva, Freire (2014, p. 39) afirma que ensinar exige risco e aceitação do novo e argumenta que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, ressaltando o papel de avaliador crítico do professor.

Considerando as observações elencadas, observamos a importância da criação de MD próprios para o contexto desta pesquisa visto que tínhamos objetivos bem específicos a serem alcançados ao final do curso. Segundo Leffa, “a produção de materiais de ensino é uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem” (2007, p.15).

A respeito da elaboração de MD, Leffa (2007) sugere que o processo seja realizado em pelo menos quatro etapas: (1) análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e (4) avaliação. Em outras palavras, para elaborar MD é preciso que façamos uma análise inicial dos objetivos de aprendizagem que buscamos, mediante a avaliação do perfil dos alunos e os conhecimentos que trazem consigo, para então desenvolver material a ser criado. Quanto à implementação, em se tratando de contextos em que o professor é também o elaborador do MD, o autor indica que esta segue de modo mais intuitivo, e que possíveis lacunas tendem a

ser complementadas de forma oral pelo professor. Ao final do processo, a avaliação do material deve ser feita a fim de corrigir possíveis erros para aplicações futuras.

Associando o processo de elaboração de MD e os diferentes modos de significado que utilizamos ao criar os materiais é relevante também considerar aspectos que podem reduzir a ansiedade dos alunos no processo de aquisição de uma LE. Tomilison (2009) argumenta que os MD podem auxiliar de várias formas para a diminuição da ansiedade no processo de ensino-aprendizagem. Algumas das orientações do autor a esse respeito incluem: opção por espaços em branco em vez de várias atividades sobrepostas; apresentação de imagens e ilustrações com as quais o aluno possa se relacionar de alguma forma e enunciados que claramente demonstrem o interesse em auxiliar os alunos na jornada do aprendizado, em vez de enunciados que parecem testar o aluno.

Ao discutirmos o uso do MD, há que também pensarmos sobre os diferentes estilos de aprendizado dos alunos, visando a incluir uma diversidade de atividades que favoreçam o aprendizado. Dentre os estilos de aprendizado dos alunos, podemos citar (TOMILISON, 2009): *visual* (quando o aluno prefere ver algo a escrever), *auditory* (quando prefere ouvir), *kinaesthetic* (quando prefere realizar algo mais relacionado ao toque físico, normalmente seguindo instruções), *studial* (quando prefere se ater a detalhes da língua e ao falar corretamente), dentre outros. Considerando esses estilos, é relevante no processo de elaboração de materiais, criarmos um conjunto de atividades que abarquem estilos distintos ou uma mescla de estilos em algumas atividades a fim de melhor dialogar com o aluno e motivá-lo ao aprendizado da língua.

2.5.1 Eixos norteadores para a criação de materiais didáticos

No processo de criação de MD, é basilar a reflexão a respeito dos objetivos a serem alcançados ao final da proposta didática e como o MD pode contribuir no processo de “vir a ser” do aluno, passando de aprendente de nível básico a sujeito participante de interações sociais em Português em Recife e na composição de novos sentidos de Brasil, coloridos nesse processo. Tomado como instrumento mediador do ensino-aprendizagem, o MD orienta a ação do professor e promove a didatização do saber, guiando o diálogo proposto em sala de aula.

Para o planejamento do VIVA PE, baseamos nossa reflexão na TASHC (ENGESTROM, 1999, VYGOTSKY, 2007, 2008), como suporte metodológico para a concepção do curso e nas categorias argumentativas de Liberali (2013) para transformação de contextos escolares. Essas categorias compreendem aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos multimodais que entram em cena no contexto escolar e cooperam na construção de novos sentidos a partir do diálogo. Dada a importância dessas categorias no processo de elaboração dos materiais para o curso desta pesquisa, detalharemos aspectos centrais de cada grupo de categorias e traremos alguns exemplos de como eles emergem no ambiente escolar, a partir das observações de Liberali (2013). Em seguida, apresentaremos um quadro-resumo dos aspectos que são evidenciados no MD analisado nesta pesquisa. Vale ressaltar que, embora cada grupo seja aqui descrito separadamente, essas categorias argumentativas atuam de forma interdependente umas das outras, perfazendo um todo enunciativo-discursivo-linguístico, e a depender de cada situação comunicativa, observamos maior ênfase em alguns aspectos que em outros.

De acordo com Liberali (2013, p.63), as categorias enunciativas enfatizam aspectos relativos ao contexto da enunciação e à relação dialética entre o local, os sujeitos participantes, o momento da interação, os objetivos e os conteúdos a serem abordados e seus modos concretos de produção e realização. Podemos fazer aqui um paralelo com o enunciado concreto de Bakhtin (2011) e as relações entre a língua e a vida. Consoante Bakhtin (2011, p. 265), é a partir dos enunciados concretos que a língua passa a integrar a vida e a vida entra na língua, numa relação dialógica contínua.

No enquadre enunciativo (LIBERALI, 2013, p. 63), o foco recai sobre:

- Local e momento de produção/recepção/circulação
- Papel dos interlocutores (Enunciadores)
- Objetivos da interação - Fim
- Objeto / conteúdo temático

As categorias enunciativas revelam diferentes pontos de vista e papéis sociais a partir das posições várias assumidas pelos sujeitos nas situações enunciativas. Considerando a pesquisa focal, os aspectos enunciativos consistem no grupo mais importante para análise, visto que o objetivo central da proposta didática é a criação de novos sentidos de Brasil.

LOCAL E MOMENTO DE PRODUÇÃO/ RECEPÇÃO/ ARTICULAÇÃO	Contrato de participação (explícito/implícito)
PAPEL DOS INTERLOCUTORES (ENUNCIADORES)	Disposições em que se situam os interlocutores: • Membros com experiências multiculturais consideradas relevantes
OBJETIVOS DA INTERAÇÃO - FIM	• Agradar e comover • Provocar ou aumentar a adesão às teses que se apresentem; • Suscitar comentário, discussão, argumentação; • Enriquecer a visão de mundo pela diversidade de confrontos; • Colaborar para a construção do pluralismo; • Dar forma a uma multiplicidade de formas de pensar e não simplesmente escolher a melhor alternativa; • Estabelecer o diálogo na busca do verossímil; • Produzir conhecimento;
OBJETO/CONTEÚDO TEMÁTICO	Tensividade retórica realizada por: • Choques semânticos • Diferentes proposições de mundo/proposta sobre o mundo

Quadro 2: Resumo dos Aspectos Enunciativos da Argumentação
(adaptado de LIBERALI, 2013, p. 65)¹⁴

Consoante Liberali (2013), as características discursivas podem ser entendidas por meio de quatro aspectos centrais: o plano organizacional, organização temática, o foco sequencial e a articulação entre as ideias apresentadas. O plano organizacional trata das formas como o enunciado se inicia, desenvolve e finaliza, dialogando com os objetivos da interação. Quanto à organização temática, a ênfase se relaciona ao desenvolvimento do tema e à sua pertinência no todo analisado. O foco sequencial “relaciona-se diretamente à escolha temática em pauta e a seu entrecruzamento discursivo” (LIBERALI, 2013, p. 67), podendo assumir foco mais prático e utilitário ou mais prático, voltando-se para conhecimento cotidiano ou científico. Por fim, a articulação discursiva aponta para a forma como os pontos de vista, ideias, posições são apresentados no texto.

¹⁴ Listamos aqui apenas os aspectos que serão utilizados na análise e discussão dos dados. A tabela completa dos aspectos enunciativos da argumentação pode ser encontrada em Liberali (2013, p. 65)

PLANO ORGANIZACIONAL	Ocupa-se da compreensão das formas como o enunciado se inicia, desenvolve e encerra. Abertura Desenvolvimento Fechamento
ORGANIZAÇÃO	Pertinência e Não-Pertinência Desenvolvimento/Não desenvolvimento
FOCO SEQUENCIAL	Utilitário (regras de agir, avisos, cobranças, etc) Enfoque Prático/Cotidiano (voltado ao conhecimento prático/cotidiano)
ARTICULAÇÃO	Forma como as ideias, pontos de vista, posições são apresentados, contrastados, sustentados e acordados. EXÓRDIO (abertura do tema) <i>Ex.: Oi gente! O tema da nossa reunião...</i> QUESTÃO CONTROVERSA (questão que cria possibilidade de respostas) <i>Ex.: Para vocês, o que é um museu?</i> APRESENTAÇÃO DE PONTO DE VISTA/TESE (Apresentação de uma posição pelo interlocutor) <i>Ex.: Eu acho que o museu é um lugar onde se guardam coisas antigas.</i> ESPELHAMENTO (recolocação do que foi apresentado por outros interlocutores). <i>Ex.: Elas disseram capacidades de ação. Que mais?</i> CONCORDÂNCIA COM PONTO DE VISTA (aceitação de ideia apresentada, sem acréscimo) <i>Ex.: Eu concordo com o que a Márcia falou e acho que temos que usar mais isso.</i> QUESTÕES PARA ENTRELAÇAMENTO DE FALAS(modos de questionar que contribuem para que os interlocutores percebam ou criem relações entre suas falas e de outros participantes do evento)

Quadro 03: Resumo dos Aspectos Discursivos da Argumentação
(adaptado de LIBERALI, 2013, p. 68)¹⁵

Os aspectos linguísticos da argumentação são considerados mecanismos de composição do discurso e se entrelaçam com os objetivos da interação (aspectos enunciativos) e com a articulação discursiva (aspectos discursivos) para gerar significado. Alguns dos mecanismos utilizados nesta pesquisa são: mecanismos conversacionais, mecanismos de coesão verbal, mecanismos lexicais, mecanismos de valoração, mecanismos de conexão, mecanismos de distribuição de vozes, mecanismos de modalização, mecanismos de interrogação, mecanismos não verbais e mecanismos de proferição. A seguir, apresentamos quadro resumo desses mecanismos a partir das orientações de Liberali (2013, p.74-85).

¹⁵ Listamos aqui apenas os aspectos que serão utilizados na análise e discussão dos dados. A tabela completa dos aspectos discursivos da argumentação pode ser encontrada em Liberali (2013, p. 68)

MECANISMOS CONVERSACIONAIS	Interrogação (abre espaço para conhecer a ideia do outro) exclamação (permite visualizar a relação do enunciador com o tema tratado e com os demais interlocutores)
MECANISMOS DE COESÃO VERBAL	Verbos e seus determinantes na instituição do texto: Tipos de processo que exprimem (relacionais [SER], materiais [FAZER], mentais [PENSAR, SENTIR, PERCEBER], existenciais [INDICAM QUE COISAS EXISTEM OU ACONTECEM], verbais [DIZER])
MECANISMOS LEXICAIS	Relacionados ao sistema lexical, ao assunto que se torna foco do enunciado e às figuras utilizadas. Uso de vocábulos próprios, expressões ambíguas, gênero dos nomes, os números, as palavras marcadas por sua relação com teorias ou conceitos
MECANISMOS DE VALORAÇÃO	Marcam a posição dos locutores frente aos temas, aos interlocutores, ao momento de enunciação, dentre outros. Podem ser expressos por adjetivação, expressões depreciativas, expressões descritivas, expressões atributivas, expressões identificatórias.
MECANISMOS DE CONEXÃO	Relações entre as ideias em um enunciado podem ser expressas como de tempo, espaço, consequência, causa, explicação, exemplificação.
MECANISMOS DE DISTRIBUIÇÃO DE VOZES	Marcam a implicação do sujeito no enunciado. Seu posicionamento enunciativo é expresso por meio das marcas do eu e marcas do tu, em expressões de 1ª Pessoa e/ou de adjetivos possessivos, como “Na minha opinião”, “Você deve concordar que”, “A gente”.
MECANISMOS DE MODALIZAÇÃO	Os mecanismos de modalização permitem a compreensão das ideias expostas, não como uma verdade absoluta, mas como possibilidades,
MECANISMOS DE INTERROGAÇÃO	Para fins de relação com a argumentação, focalizamos na distinção: perguntas de sim/não, do tipo escolha única/múltipla escolha (você gosta de sorvete? Morango ou baunilha?) e perguntas com pronomes interrogativos (Como? Quem? Por quê? Com quem? Para quem? Quando?).
MECANISMOS NÃO-VERBAIS	Alguns signos cinéticos são distância/proxemia, atitudes, posturas, orientação do corpo, jogos de olhares, mímicas, gestos, aplausos, risos, movimento para concordar, movimento para discordar, expressão de descrença, expressão de desafio, mão levantada.
MECANISMOS DE PROFERIÇÃO	Mecanismos paraverbais relativos ao canal auditivo, tais como o silêncio, entonação, pausas, timbre de voz, ritmo da fala.

Quadro 04: Resumo dos Aspectos Linguísticos da Argumentação (LIBERALI, 2013, p. 74-85)¹⁶

Como apontado anteriormente, os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos atuam de forma interdependente e estão divididos aqui para fins didáticos, buscando facilitar a identificação desses aspectos nos textos. Mais do que categorias isoladas de análise, as categorias argumentativas (LIBERALI, 2013) constituem formas de expressão e compreensão da linguagem em contextos e oferecem formas articuladas de construir significado, sendo assim ferramentas relevantes do processo de elaboração de materiais didáticos.

¹⁶ Listamos aqui apenas os aspectos que serão utilizados na análise e discussão dos dados. A tabela completa dos aspectos linguísticos da argumentação pode ser encontrada em Liberali (2013, p. 68)

Para finalizar esta seção, que também encerra a fundamentação teórica desta pesquisa, ressaltamos o papel central do professor como mediador do aprendizado e do reposicionamento discente a partir do uso da língua para a autonomia. Especialmente como elaborador de MD, afirmamos que há que existir rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, bom-senso, humildade, comprometimento, consciência do inacabamento, alegria e esperança e a convicção de que a mudança é possível (FREIRE, 2014).

Por fim, acrescentamos também a importância da criatividade crítica, importante na autoria em MD. Conforme salienta Gomes de Matos (2007, p.12), “nenhum criador de material didático para ensino de línguas pode depender exclusivamente de fontes científicas, por mais completas que elas pareçam ou se anunciem”. Nessa perspectiva, valoriza-se a atividade criativa do professor, exigindo assim muito talento esforço.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo dissertarei sobre os procedimentos metodológicos que guiaram esta pesquisa. Primeiramente, caracterizarei o tipo de pesquisa desenvolvida, bem como os elementos utilizados para a discussão da análise de dados. Em seguida, versarei sobre o percurso metodológico para criação do Programa VIVA PE e sobre o MD multimodal trabalhado no programa. Por fim, descreverei o contexto de aplicação do curso, atividades realizadas e, principalmente, os participantes desta pesquisa.

3.1 A PESQUISA

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e tem como direcionamento metodológico a Pesquisa Crítica de Colaboração (FUGA & DAMIANOVIC, 2011; OLIVEIRA, 2011; MAGALHAES, 2012), entendendo o fazer científico como um processo colaborativo mediado pela linguagem envolvendo todos os participantes. Conforme salienta Oliveira (2011, p.50), “a produção em um viés colaborativo e crítico, rompe com um modelo de pensar linear e lógico, estruturado de forma simplificada e desarticulado do contexto sócio-histórico e cultural”. Esta pesquisa compreende diferentes vozes que contribuem para a análise do todo, em sua amplitude social, histórica e cultural. A análise e discussão do *corpus* coletado envolve as vozes da professora pesquisadora e dos alunos participantes e a partir da colaboração destes últimos, o material é criticamente avaliado e uma versão revisada é planejada. Ademais, esta pesquisa colabora com a produção de MD na área de PFOL e também integra uma nova pesquisa que está sendo desenvolvida pela mestranda UFPE, Simone Uehara, perfazendo uma rede de colaboração múltipla, plural e em consonância com a diversidade sócio-histórico-cultural da qual somos parte.

Conforme indicado anteriormente, esta pesquisa objetiva analisar como se desenvolvem novos sentidos de Brasil ao longo do Curso de Português VIVA PE (de 60h, em Pernambuco), com uso de MD multicultural e multimodal. Para tanto, utilizamos como *corpus* diferentes conjuntos de dados: (1) Respostas dos alunos aos questionários aplicados a respeito de suas visões do Brasil antes e depois do curso; (2) Enunciados de duas unidades didáticas selecionadas; (3) Notas de campo e gravações das aulas para obtenção das vozes dos

alunos participantes da pesquisa, ao longo das aulas. A discussão da análise desses dados dar-se-á a partir das categorias argumentativas de Liberali (2013) para entender e transformar contextos escolares. Essas categorias, divididas em enunciativas, linguísticas e discursivas possibilitam o desenvolvimento criativo de uma forma ampla, em atividades acadêmicas, e revelam a tentativa de criar contextos escolares que preparem os alunos para as atividades da vida. Além disso, utilizaremos também a perspectiva dos multiletramentos (COPE & KALANTZIS, 2008; ROJO, 2012, 2013; DIONÍSIO, 2014), bem como faremos uso de conceitos-chave de Vygotsky (2007, 2008) e Bakhtin (2011).

De acordo com Minayo (1993 apud LIBERALI, 2011, p. 21), “o método qualitativo trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Dessa forma, o presente método está em total sintonia com a perspectiva sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1933/2007) que situa os sujeitos no mundo e os percebe como atores-criadores-transformadores da realidade.

Para guiar nossa análise e discussão dos dados, utilizamos as perguntas a seguir: (1) **Há construção de novos sentidos de Brasil pelos alunos do curso Viva PE? Se sim, como? Se não, por quê?** e (2) **Como o material didático contribui para a construção de novos sentidos de Brasil?**

Sob a perspectiva da TASHC, os contextos de ação, a trajetória dos participantes e as atividades sociais vivenciadas no programa são essenciais para a avaliação dos resultados da pesquisa, sendo relevante a descrição desses contextos para a análise efetiva.

3.2 O VIVA PE

O curso VIVA PE (SILVA, 2016) é um curso de Português e Cultura Brasileira para estudantes estrangeiros, com carga horária total de 60 horas, divididas em 36 horas de aulas presenciais em sala, 16 horas de atividades de campo e 8 horas de atividades online. O curso foi criado para responder aos interesses desta pesquisa e às lacunas concernentes à abordagem intercultural e multicultural em MD de ensino de Português para Falantes de Outras Línguas. Diferentemente de outros cursos de Português que normalmente incluem atividades culturais como um acessório, o VIVA PE nasce com uma proposta metodológica de um curso de

língua-cultura e todas as atividades do curso se encaixam para o objetivo da construção de novos sentidos de Brasil.

Para o planejamento do curso, partimos da visão do Brasil comum aos estrangeiros que visitam o país pela primeira vez. Baseando-nos na experiência do grupo do *Calvin College*¹⁷ (SILVA, 2015), realizamos um mapeamento das palavras indicadas pelos alunos a respeito do Brasil. Nessa lista, a ideia de Brasil ainda estava relacionada a futebol (citado por 9 entre 11 alunos), Rio de Janeiro e Cristo Redentor (citado por 11 entre 11 alunos), Amazônia (citado por 7 entre 11 alunos) e Carnaval (citado por 6 entre 11 alunos). Além disso, ocorreram palavras como praias e outras alusões a belezas naturais do Brasil, mulheres bonitas, referências ao clima (ensolarado, tropical, quente) e às pessoas (bonitas, extrovertidas, amigáveis, hospitaleiras). Essa visão do Brasil ainda se assemelha à visão do Brasil exportação, cantado por Jorge Ben Jor em “País Tropical” (1969), referenciando a imagem do país abençoado por Deus e bonito por natureza. A visão expressa na pesquisa com alunos do *Calvin College* é reforçada pelo estudo realizado por Daniel Buarque (2015) sobre estereótipos do Brasil. Buarque (2015) afirma que temas como futebol, belas paisagens, país tropical e quente, país de festas e desigualdade social foram os principais temas abordados pela cobertura internacional do Brasil em jornais como “*New York Times*” (EUA), “*Le Monde*” (França), “*Guardian*” e “*Economist*” (Reino Unido), durante o período de cobertura da Copa do Mundo de 2014.

Após identificar os principais estereótipos relativos ao Brasil, partilhados não somente entre estrangeiros, mas também entre brasileiros, iniciei o planejamento do VIVA PE. Esse movimento foi embasado na TASHC e busca a criação de espaços de contradições que podem resultar no desenvolvimento de novos sentidos de Brasil. A criação do curso VIVA PE teve as seguintes etapas, seguindo orientações de Liberali (2012, p.25) quanto ao trabalho com atividades sociais:

- (1) Definição dos eixos temáticos abordados no curso;
- (2) Escolha das atividades sociais mais relevantes e os locais a serem visitados;
- (3) Definição das expectativas de aprendizagem, levando em consideração os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos.

¹⁷Referência a grupo de 12 alunos de graduação do Calvin College (Grand Rapids, MI – EUA) que participou de programa de Português e Cultura Brasileira com duração de 2 semanas na *ABA Global Education* em janeiro de 2015. O programa foi coordenado por Danyelle Marina Silva e na ocasião foi aplicada pesquisa a respeito das percepções dos alunos antes de chegarem ao Brasil. Essa pesquisa foi um dos motivadores para a criação do Curso VIVA PE.

- (4) Relação dos gêneros focais a serem abordados no MD;
- (5) Planejamento das aulas e elaboração do MD;
- (6) Realização das aulas e revisão do planejamento inicial.

Nesta pesquisa, nosso *corpus* de análise foi formado por duas unidades do MD elaborado para o VIVA PE e pelas respostas dos alunos aos questionários inicial e final do curso, bem como pelos comentários e percepções apresentadas pelos alunos ao longo das aulas e apreendidas a partir de gravações de aulas e notas de campo. A fim de justificar as escolhas realizadas e situar os resultados obtidos pelo curso VIVA PE, farei a descrição de sua proposta pedagógica, seguida de detalhamento do perfil dos participantes, alunos e professora-pesquisadora e apresentação do MD como parte essencial da proposta, justificando aqui a escolha das duas unidades de análise.

3.2.1 A Proposta Pedagógica

O curso foi dividido em aulas presenciais em sala, atividades de campo e interações virtuais. Para as aulas presenciais em sala, o local escolhido foi o centro de educação internacional, *ABA Global Education*. Por ser Coordenadora de Educação Internacional na ABA, esta gentilmente cedeu o espaço para realização do curso VIVA PE na unidade de Aflitos, sede da instituição. A escolha da ABA funcionou perfeitamente para as aulas em sala por oferecer um espaço educacional de excelência e total acesso a recursos educacionais (quadro interativo, computador, sistema de som, etc). As atividades de campo foram realizadas em diferentes espaços socioculturais da Grande Recife e as razões que motivaram as escolhas desses locais serão explicitadas nesta seção. Por fim, para as interações virtuais utilizamos um grupo fechado no SRS (sistema de rede social) *facebook*. Essas interações virtuais não serão contempladas nesta análise, visto que serviram principalmente para a complementação do material vivenciado em sala de aula e nas atividades de campo, não constituindo um elemento relevante para esta pesquisa quanto à construção de novos sentidos de Brasil.

A duração do curso foi definida como de 5 (cinco) semanas, para que pudesse acomodar tanto estrangeiros em visita ao Brasil, quanto estrangeiros que moram no Brasil (e que talvez tivessem dificuldades em cumprir a carga horária intensiva do curso por um

período mais longo). Dividimos o curso em 5 módulos semanais que tomaram forma a partir dos locais visitados. A semana 5 consistiu em uma semana de revisão e avaliação a partir de apresentação individual, em Português, em resposta à pergunta central do curso: o que é Brasil para você?

SEMANA 1	Unidade 1 29/02/2016 (seg) 18h45 – 21h30	Unidade 2 02/03/2016 (qua) 18h45 – 21h30	Unidade Especial (1) 05/03/2016 (sáb) 9h00 – 11h45 Atividade de Campo 05/03/2016 (sáb) 12h00 – 17h00
SEMANA 2	Unidade 3 07/03/2016 (seg) 18h45 – 21h30	Unidade 4 09/03/2016 (qua) 18h45 – 21h30	Unidade Especial (2) 12/03/2016 (sáb) 9h00 – 11h45 Atividade de Campo 12/03/2016 (sáb) 12h00 – 17h00
SEMANA 3	Unidade 5 14/03/2016 (seg) 18h45 – 21h30	Unidade 6 16/03/2016 (qua) 18h45 – 21h30	Atividade de Campo 19/03/2016 (sáb) 8h30 – 18h30
SEMANA 4	Unidade 7 21/03/2016 (seg) 18h45 – 21h30	Unidade 8 23/03/2016 (qua) 18h45 – 21h30	
SEMANA 5	Unidade 9 28/03/2016 (seg) 18h45 – 21h30	Unidade 10 30/03/2016 (qua) 18h45 – 21h30	

Quadro 05: Calendário das Aulas

Uma das primeiras etapas para planejamento do curso foi a definição dos eixos temáticos. Para a escolha dos eixos abordados em cada semana, serviram-nos de base os conceitos trazidos pela pesquisa com os alunos do *Calvin College* (2014), bem como pesquisas a respeito dos estereótipos relacionados à cultura brasileira (BUARQUE, 2015). Visto que o curso tinha o objetivo de construir novos sentidos de Brasil, identificamos eixos temáticos relativos a elementos da cultura brasileira. A partir dessas informações, buscamos responder à pergunta “Que aspectos da cultura brasileira queremos enfatizar no curso VIVA PE?”.

A respeito da cultura como parte do ensino de uma LE, Kramsch (1993) salienta que, ao considerarmos a língua uma prática social, o elemento cultural torna-se central para o ensino de línguas. Trata-se não apenas de um elemento do curso, mas, sim, da essência do programa curricular.

Os eixos temáticos escolhidos para o curso foram: estereótipos do Brasil, as pessoas

do Brasil (ênfase no Nordeste), famílias brasileiras, cotidiano das pessoas, religião e arte, história do Brasil e ecos sociais, diversidade étnica e futebol. Vale ressaltar que o curso foi elaborado com maior ênfase em elementos da cultura popular levando em consideração a relação entre o popular e o nacional, conforme salienta Ortiz (2012) ao fazer referência a autores como Nelson Werneck Sodré, que chega a afirmar “que só é nacional o que é popular” (2012, p. 127). Ortiz (2012, p. 8) também sustenta a respeito da identidade nacional do Brasil que “não existe uma identidade autêntica, mas uma pluralidade de identidades, construídas por diversos grupos sociais em diferentes momentos históricos”. Levando em consideração essas observações, nossas escolhas foram plurais, tentando evidenciar diferentes grupos sociais em contexto, com maior ênfase ao elemento popular.

A partir dos eixos temáticos escolhidos, listamos atividades sociais relevantes para cada unidade e escolhemos os locais a serem visitados em sintonia com os temas de cada semana de aula. Dessa forma, partimos do real para a criação dos elementos do curso e das reais necessidades comunicativas para os alunos poderem atuar no mundo. Para a escolha dos espaços a serem visitados nas atividades de campo, elencamos sugestões de espaços culturais, turísticos, históricos, sociais e religiosos representativos da cultura brasileira e nordestina. Após inventariar esses espaços localizados na Grande Recife, fizemos a escolha dos locais que propiciavam mais oportunidades de construção de novos sentidos do Brasil e por isso optamos por espaços que pareciam conhecidos de todos, mas sobre os quais poderíamos lançar um olhar diferente, socialmente plural e culturalmente contrastante, a partir da contradição vivenciada em cada um deles.

Os locais escolhidos foram: (Semana 1) Centro do Recife - Bairros do Recife e São José, por se tratar de uma das primeiras áreas urbanas do Recife, trazendo o requinte da importância histórica e cultural lado a lado com a vida cotidiana dos trabalhadores ambulantes, dos moradores de rua, de mercados populares e bares da cidade; (Semana 2) Olinda, cidade patrimônio da humanidade, com seus ateliês de arte, vida boêmia e suntuosas igrejas, em contraste com o bairro de Peixinhos e o Terreiro de Candomblé da Nação Xambá, quilombo urbano com proteção do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional); (Semana 3) Cidades de Vicência, Nazaré da Mata e Aliança, localizadas na Mata Norte do estado de Pernambuco, para trazer um elemento rural ao programa e suas visitas, além da oportunidade de viajar um pouco na história do Brasil Colônia por meio de visitas a antigos engenhos de açúcar na região.

As semanas 4 e 5 não tiveram atividades de campo, sendo dedicadas à continuidade das aulas e aprofundamento de algumas questões vivenciadas nas atividades externas. As atividades de campo serviram também como um elemento de aproximação entre os participantes do grupo, ressaltando a importância de acontecerem nas primeiras semanas do curso. Elas criaram um elo de amizade entre o grupo que foi muito positivo para as discussões das aulas seguintes, propiciando a criação de um ambiente de confiança. Inicialmente, nossa ideia era de termos atividades de campo nas quatro primeiras semanas, mas a carga horária total planejada foi atingida ainda na semana 3 devido à necessidade de um dia inteiro para a viagem ao interior do estado.

A respeito da escolha dos espaços sócio-histórico-culturais das atividades de campo, optamos por lugares amplamente conhecidos nas cidades de Olinda e Recife, mas que normalmente são visitados apenas como postais da cidade, sem a análise crítica dos tipos sociais e da história e cultura por trás desses espaços, deixando de lado a oportunidade de vivenciar a contradição. Também foram relevantes para a escolha a proximidade do local das aulas - para reduzir custos de transporte - e diversidade cultural do espaço.

Escolhidos os espaços, montamos o roteiro das atividades/aulas de campo e algumas atividades sociais que poderiam ser trabalhadas. Na semana 1, por exemplo, na visita ao Mercado São José, exercitamos a atividade social “Fazer compras no Mercado”. Para a realização dessa atividade, os alunos receberam a quantia de R\$ 10,00 e, em duplas, precisaram comprar os seguintes itens: um cordel, um rói-rói e um pregador. Para o planejamento das atividades, realizamos previamente um roteiro-teste para escolher os melhores trajetos, locais a serem visitados e tempo de visita, pontos de descanso e diálogo, transporte a ser utilizado, confirmação de horários de abertura de museus e centros culturais, assim como, segurança do local, dentre outros aspectos. A definição inicial dos eixos temáticos do curso e a realização dos roteiros-teste para as atividades de campo foram parte fundamental para a captação de elementos relevantes para a elaboração do material didático.

Tendo selecionado os eixos temáticos, os espaços sócio-histórico-culturais e as possíveis atividades sociais a serem trabalhadas, seguimos com o planejamento das aulas e elaboração do material didático. A primeira etapa desse planejamento foi traçar as definições de expectativas de aprendizagem. No que concerne às habilidades linguísticas, utilizamos como referência o quadro europeu de referência de línguas (*Common European Framework of Reference, CEFR doravante*) (2001), situando as aulas dentro das habilidades do nível A1.

PROFICIENT USER	C 2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
	C 1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
INDEPENDENT USER	B 2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	B 1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics, which are familiar, or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
BASIC USER	A 2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	A 1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

Quadro 06: Descritores da CEFR

A CEFR é um instrumento elaborado pelo Conselho da União Europeia (COE) para criar referências internacionais para o ensino de línguas na Europa. Com base em pesquisas realizadas por aproximadamente 20 anos, foram desenvolvidos descritores de referência no processo de aprendizagem de uma LE. Esses descritores apresentam informações acerca das habilidades que o estudante estaria apto a realizar em cada nível, constituindo seis níveis: A1, A2 (nível básico), B1, B2 (nível intermediário), C1 e C2 (nível avançado) (COE, 2001).

Após esse primeiro enquadramento quanto aos aspectos linguísticos baseados na CEFR, definimos os objetivos de aprendizagem a partir dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos propostos por Liberali (2013). Ressaltamos ainda, como parte do planejamento, os elementos culturais, históricos e sociais que seriam trabalhados no curso. Para visualização desses aspectos, apresentamos a seguir o planejamento elaborado para a aula 1 dos alunos: *Você conhece o Brasil?*.

SEMANA 1 - RECIFE: RIOS, PONTES E PESSOAS			
29/02	3h	VOCÊ CONHECE O BRASIL? 1. Saudações e Despedidas 2. Expressões de Cortesia	ELEMENTOS CULTURAIS, HISTÓRICOS E SOCIAIS - Identidade RG - Filmes Brasileiros (Cenas de Apresentação) - Estereótipos (Trailer Rio) - Fotos de Brasília (Totalmente Brasil/Um pouco de Brasil)
Objetivos de Aprendizado: ENUNCIATIVOS • Utilizar a linguagem para Agradar • Utilizar a linguagem para Colaborar para a construção do pluralismo • Utilizar a linguagem para Demonstrar interesse na pluralidade cultural LINGÜÍSTICOS • Mecanismos Conversacionais: Apresentar-se de forma básica; responder a perguntas básicas de apresentação; Identificar e aplicar expressões de cortesia em contextos adequados e utilizar flexão de gênero, quando necessário. • Mecanismos não-verbais: orientação do corpo na apresentação, beijo no rosto, expressão de simpatia e interesse no outro, jogos de olhares, etc. • Mecanismos de Trocas de Turnos: Entonação, volume de voz, etc. • Mecanismos Lexicais: Adjetivos pátrios e introdução aos gêneros. DISCURSIVOS • Apresentar-se de forma dialogada e buscando a resposta do outro. • Organizar o discurso de apresentação para o outro e o momento de utilização das expressões de cortesia.			

Quadro 07: Planejamento da Aula 1

3.2.2 As Atividades de Campo

A semana 1 teve como tema principal a arte popular e personalidades do Nordeste. Escolhemos como primeira atividade de campo o centro da cidade do Recife, visto que esta é a cidade mais importante do estado de Pernambuco, sua capital, e partimos do pressuposto de que os alunos conheciam pouco sobre as riquezas culturais, sobre a cultura popular e das pessoas que habitam a cidade; sobre a história por trás dos prédios do Recife Antigo ou sobre a importância dos rios e pontes para a construção da cidade como a conhecemos hoje. Em vez de apenas mostrar a beleza da cidade e sua diversidade cultural e social, era relevante apresentar contrastes a serem vivenciados na atividade: o belo e o feio, a delícia e o fedor, a vivacidade dos espaços e a sujeira, a grandiosidade dos prédios e a pobreza circundante. Essas escolhas foram feitas com o objetivo de criar Zonas de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 2007), que associadas às aulas, pudessem provocar mudanças no olhar, no

pensar e no perceber a realidade, o Brasil. De acordo com Ninin (2013 p. 53), ao discorrer sobre o conceito de ZPD de Vygotsky, “é nesse espaço imaterial, não mensurável, onde circulam as dissonâncias, conflitos e contradições com as quais convive o ser humano em função de sua sociohistória, que toda atividade de aprendizagem ocorre”.

Para a semana 2, escolhemos realizar visita à cidade de Olinda, tão marcada por sua cultura e diversidade e, à época, recém visitada por alguns alunos no carnaval. Seguindo a proposta da criação de ZPD, de zonas de conflitos, aproveitamos a emergência dos temas religiosidade e artes e escolhemos a visita a dois espaços em Olinda: o bairro de Peixinhos¹⁸, com grandes problemas sociais típicos de regiões periféricas; e o Sítio Histórico de Olinda, região mais visitada da cidade e que recebe grande parte dos investimentos da Prefeitura. Retomando os temas religiosidade e artes, o local escolhido para visita em Peixinhos foi o Terreiro Xambá do Portão do Gelo, reconhecido como Quilombo urbano (o primeiro de Pernambuco) pela Fundação Cultural de Palmares. Escolhemos esse espaço para evidenciar a importância e resistência da cultura afro no Brasil, através do Candomblé, e para mostrar o quanto essa cultura ainda está às margens das políticas de desenvolvimento no estado e no país. Essa visita também incluiria o Museu da Nação Xambá e uma conversa com o historiador e filho de Santo, Hildo Leal da Rosa. A conversa foi realizada predominantemente em Português, com pequenas intervenções da professora para traduzir alguns pontos chave da explanação. O historiador do Museu Xambá contou um pouco da história do Candomblé no Brasil, sobre os orixás e sua relação com os santos católicos, além de comentar a respeito dos preconceitos contra a religião. Os alunos participaram da interação fazendo perguntas sobre aspectos ritualísticos da religião, aproximação com rituais católicos e procedimentos para ser parte da religião.

A visita ao Sítio Histórico de Olinda foi escolhida para acontecer após a visita ao Terreiro, de forma a provocar uma mudança na maneira como os alunos percebiam o espaço geográfico, os tipos sociais, a suntuosidade das igrejas católicas versus a simplicidade do Terreiro Xambá. Escolhemos também dar ênfase aos aspectos artísticos e culturais, tão importantes para a construção de nossa identidade cultural, expresso nos ateliês da cidade alta, nos altares das igrejas, na dança das ruas e nos ritmos musicais evidenciados na cidade (Frevo, Maracatu, Coco e Ciranda, especialmente). O MD desta semana foi uma preparação para a visita à cidade de Olinda, por isso abordamos temas como carnaval, ritmos musicais,

¹⁸ Bairro localizado na cidade de Olinda reconhecido por apresentar problemas estruturais comuns à região periférica da cidade, como ruas não pavimentadas, falta de saneamento básico, entre outros.

religiosidade afro-brasileira (Candomblé) e danças típicas de Pernambuco.

Para que os alunos pudessem experimentar diferentes realidades durante o programa, buscamos integrar também uma visita ao ambiente rural, além do espaço urbano, representado por meio das atividades nos dois principais pontos turísticos da região: Recife Antigo e Olinda Antiga. Dessa forma, para a semana 3, selecionamos diferentes espaços da Zona de Mata Pernambucana em três cidades vizinhas: Nazaré da Mata, Vicência e Aliança, localizadas a aproximadamente 70 km da cidade do Recife. A visita ao espaço rural evidenciou uma paisagem do “interior” de Pernambuco, repleta de contrastes. Para essa visita, apresentamos elementos de nossa história e formação cultural. Durante as aulas conversamos sobre os Engenhos, Capitanias Hereditárias e origem dos latifúndios, casas grande e senzalas e fizemos algumas reflexões sobre o Brasil de hoje. Em Vicência, escolhemos visitar o Engenho Água Doce, hoje descaracterizado como engenho e requalificado como centro produtor de cachaça e outros derivados da cana-de-açúcar. Lá, os alunos puderam vivenciar o engenho, seu papel na sociedade e a importância da cana-de-açúcar na região, além de conhecerem de perto o processo de produção da cachaça artesanal e degustar sabores da cultura pernambucana como o queijo coalho com mel de engenho, caldo de cana com pão doce e rapadura.

Outro local escolhido foi o Engenho Poço Comprido, edificação do século XVIII tombado pelo IPHAN¹⁹ desde 1962. A edificação em si já é um museu e a escolha do local possibilitou aos alunos vivenciar o espaço que conheciam a partir dos livros, ter a vista da Casa Grande e da senzala, caminhar por um espaço histórico que carrega uma grande diversidade de sentimentos de nossa cultura. A visita foi guiada por uma das pessoas da Associação dos Moradores de Vicência, de maneira informal, apresentando uma variedade diferente do Português que os alunos costumam ouvir no Recife. Por fim, a cidade da Aliança foi o local escolhido para o almoço de fechamento da atividade e o restaurante escolhido foi o quintal da casa de *Totonho*: estrutura típica de interior com mesas embaixo de árvores e comida boa e farta.

Na semana 4, não planejamos realizar atividades de campo como nas semanas anteriores. Essa semana seria dedicada ao fechamento do curso e à apresentação dos alunos em resposta à pergunta “O que é Brasil para você?”. O último local externo das atividades seria um café para confraternização de final de curso.

¹⁹ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

Todos os locais e atividades escolhidas possibilitaram a unidade do curso e a reflexão a respeito do que é o Brasil, de modo a contribuir para a construção individual dos alunos sobre a questão. Esse processo está amparado em Vygotsky (2007, 2008), sob a interpretação de Ninin (2013, p. 53), que afirma que “a intervenção só existe quando articulada à colaboração e, nesse sentido, corresponde às formas de interferir que provocam reorganização e reelaboração nos processos mentais dos sujeitos”.

3.2.3 O Material Didático e as Aulas do Curso

O MD utilizado no curso foi o grande mediador de toda a proposta didática, norteando a ação do professor-elaborador e preparando os alunos para as experiências nas atividades de campo. A seguir, faremos uma breve descrição de cada unidade didática do curso, objetivando apresentar o todo utilizado no programa e oferecer ao leitor informações do planejamento das aulas e seus objetivos diante do conjunto do curso e objetivo maior da pesquisa – a construção de novos sentidos de Brasil. Dado que o MD foi elaborado para mediar a ação do professor, a descrição do material é também uma descrição da aula em si. No total, foram preparadas 12 unidades, sendo 10 unidades principais (aplicadas durante a semana) e duas unidades especiais (aplicadas nos fins de semanas, nas manhãs que antecederam as atividades de campo).

A **Unidade 1 – Você conhece o Brasil?** teve como principal objetivo enunciativo a apresentação dos alunos e o início da interação entre os estudantes e a professora. Para favorecer o aprendizado e apresentar elementos artísticos do Brasil, utilizamos cenas de filmes brasileiros que evidenciavam apresentações entre pessoas, em diferentes contextos. Essa unidade também solicitou dos alunos informações importantes para esta pesquisa acerca do que é Brasil, além de trabalhar alguns estereótipos a partir da animação “Rio”, do diretor Carlos Saldanha. Os alunos também puderam visualizar diferentes imagens do Brasil e indicaram quais imagens eram mais representativas do país para eles. Além disso, puderam atribuir adjetivos a cada uma das imagens ao circularem no mural da sala, onde as mesmas figuras estavam colocadas, ao som de “Aquarela Brasileira”, de Martinho da Vila. Na parte final da aula, pedimos que os alunos localizassem no mapa do Brasil (projetado no quadro) a região de onde cada imagem era mais representativa, buscando assim aguçar o interesse quanto à diversidade do Brasil e ao tamanho do país. Após conversar sobre as regiões do

Brasil, conversamos brevemente sobre a influência de diferentes nacionalidades no Brasil para assim introduzir o tópico das diferentes nacionalidades. Cada aluno foi então convidado a apresentar sua nacionalidade, em português, e a colar no mapa *mundi* (a mesma projeção do quadro) uma foto de si mesmo em seu país (essa foto foi solicitada aos alunos antes do início do curso e impressa pela professora). Ao final da aula, construímos um mosaico com diferentes imagens do Brasil e imagens representativas das diferentes nacionalidades presentes na sala, proporcionando uma maior aproximação entre os sujeitos participantes deste primeiro encontro.

A **unidade 2 – As pessoas do Brasil** versou principalmente sobre as personalidades do Nordeste e sobre arte popular. Alguns dos gêneros trabalhados foram a literatura de cordel, a telenovela, descrição de personagens, etc. Sendo esta uma das unidades que perfazem o *corpus* analisado nesta pesquisa, deixaremos os detalhes referentes ao material e à aula para a análise e discussão dos dados.

A **Unidade Especial da semana 1 – Conhecendo Lugares Brasil (em Recife)** antecedeu a visita ao centro do Recife e tratou de temas que seriam explorados na atividade de campo. A unidade mostra imagens dos locais que serão visitados na atividade posterior e coloca assim os alunos como participantes desta história – eles não apenas estudam sobre conhecer lugares, mas irão de fato conhecê-los. A atividade 1 traz aos alunos a música “Feira de Caruaru” de Onildo Almeida e interpretação de Luiz Gonzaga. Embora seja uma música repleta de regionalismos, utilizamos a visão de conjunto sobre o que é uma feira popular, localizamos a cidade de Caruaru como parte do interior de Pernambuco e conversamos sobre as diferenças entre as capitais e as cidades do interior em vários locais do Brasil. Aproveitamos também para reiterar a figura histórica e artística de Luiz Gonzaga, já apresentada na unidade anterior. A partir da ideia da feira, conversamos sobre o que normalmente fazemos em espaços como esse e estudamos números e diálogos de compra. Abordamos também temas como barganha e expressões típicas locais, além da importância da comunicação não verbal nesse contexto (sorriso, apontar com os dedos, expressão de quem não está muito interessado, etc.). Os alunos puderam treinar um pouco em sala de aula como uma preparação para a performance da atividade de campo, na qual eles teriam que comprar alguns itens no Mercado de São José.

Na **Unidade 3 – Vivendo no Brasil (Em Pernambuco)** tratamos do dia a dia das pessoas em Pernambuco e aproveitamos algumas temáticas locais para abordar tópicos

relacionados a expressões de tempo, rotinas, etc. Iniciamos a unidade com uma discussão sobre o que tem em Pernambuco e a relação entre a realidade e a propaganda a partir da visualização de um vídeo turístico de divulgação do estado. Em seguida, realizamos uma atividade na qual os alunos precisavam utilizar a linguagem nãoverbal para representar elementos da cultura pernambucana, auxiliando no desenvolvimento de expressões gestuais que possam ser úteis na comunicação no Recife. Em seguida, trabalhamos expressões de tempo a partir de um recorte da programação do carnaval de Olinda (extraído do *website* do governo do estado). Por meio da prática de expressões de tempo, trouxemos alguns elementos da cultura de Pernambuco típicas do carnaval, como o bloco “Eu acho é pouco”, o “Homem da Meia-Noite” e o “Bloco Mangue Beat”. Ao final da aula, trabalhamos verbos para expressar rotina e foi solicitado aos alunos que escrevessem sobre suas rotinas (para a aula seguinte).

Na **Unidade 4 – o Dia a dia no Brasil**, retomamos alguns tópicos que foram abordados em aulas anteriores (vocabulário de situações de compra, expressões de tempo e rotina), visto que foram assuntos ressaltados como muito importantes pelos alunos. Desta forma, reorganizamos o planejamento inicial para fazer uma revisão dos tópicos apresentados e aprofundamento de algumas expressões que seriam úteis para os alunos em seu dia-a-dia em Recife. Aproveitamos para ressaltar algumas expressões regionais associadas ao ato de ir às compras, como “fazer feira” expressão típica da região Nordeste. Como exemplo de diálogo de compra, utilizamos um trecho do filme “O homem que copiava” (2003) dirigido pelo gaúcho Jorge Furtado. Além de a cena retratar um diálogo de compra (tópico relevante), ela foi escolhida também como uma forma de ressaltar sotaques no Brasil, em especial o sotaque gaúcho, percebido pelos alunos como diferente do sotaque de Pernambuco, mas não conseguiram identificar de onde seria. Em seguida, trouxemos outra personagem gaúcha, Adriana Calcanhoto, cantando a música “Cariocas” e perguntamos aos alunos se o retrato proposto pela artista poderia ser utilizado também para os pernambucanos e eles afirmaram que sim, em sua maioria (embora palavras como sacanas, bambas e craques tenham sido estranhas no início). Utilizamos segmentos que retratam um pouco da cultura de diferentes lugares para Brasil de forma a sintonizar as diferenças como parte de um todo plural, parte dos “Brasis”. Ao final da aula, conversamos novamente sobre rotinas e os alunos compartilharam informações sobre suas rotinas em seus países e ao final percebemos que não variavam muito diante da rotina dos brasileiros.

A Unidade Especial da Semana 2: Religião e Arte no Brasil (Um passeio por

Olinda) ressaltou a temática da religiosidade afro-brasileira e da música popular, sendo finalizada com uma performance de dança, feita pelos alunos, envolvendo coco e ciranda - um treino para a atividade de campo posterior em Olinda. Essa unidade faz parte do *corpus* analisado nesta pesquisa e será detalhada no capítulo seguinte.

A **Unidade 5 – As famílias no Brasil** inicia-se com fotos pessoais da professora, bem como imagens relacionadas ao samba de roda, ritmo musical abordado na aula. Utilizamos a música “Boas-Vindas” de Caetano Veloso, para iniciar a conversa sobre famílias. Na música, o cantor retrata uma experiência vivida por sua família do nascimento de seu filho Zeca. Esse início de aula denota a relação entre família e profissão e a união normalmente vista nas famílias brasileiras. Em seguida, os alunos assistem a abertura da série de TV “A Grande Família” como uma ilustração da estrutura básica de uma família no Brasil, além da representação de um “agregado” que possibilita discutirmos um pouco mais do vocabulário sobre família. Após a atividade, os alunos são convidados a falar um pouco sobre suas próprias famílias e percebem muitas semelhanças entre elas e a realidade brasileira. No entanto, percebem que há uma menor aproximação entre membros mais distantes da família, enquanto que no Brasil isso parece mais comum. Após essas primeiras atividades, retomamos o estilo musical apresentado no início da aula e conversamos sobre instrumentos musicais do samba de roda, além de associarmos o samba à cultura africana no Brasil. Dentre as atividades finais, tratamos de expressões sobre gostar e não gostar de algo e desmistificamos um pouco da ideia de que todo brasileiro gosta de samba e ama carnaval, a partir do #toquecultural. Nesta seção, trabalhamos ainda alguns mecanismos de modalização que são eficazes na comunicação no Brasil, demonstrando o impacto de expressões como *eu detesto versus eu não gosto muito*. Ao final da aula, realizamos uma brincadeira para revisar alguns pronomes interrogativos que foram apresentados aos alunos ao longo das aulas. As perguntas utilizadas são perguntas comuns em apresentações iniciais no Brasil e foram inseridas aqui para que os alunos pudessem praticá-las a fim de ganharem mais familiaridade com as expressões.

A **Unidade 6 – Um pouco de história** antecede a atividade de campo a ser realizada alguns dias depois. Por essa razão, a unidade traz elementos relativos à visita aos engenhos para que os alunos tenham um conhecimento prévio acerca da história do Brasil que possibilitará entendimento mais profundo da representação histórica e cultural dos locais a serem visitados. A aula teve caráter mais descritivo e os alunos participaram bastante fazendo perguntas sobre a história do Brasil e também apresentando fatos relativos à história de seus próprios países. Alguns alunos europeus fizeram conexão com o sistema feudal e outros

fizeram a relação com o sistema de plantation no sul dos EUA. A professora ressaltou aspectos específicos do sistema colonial brasileiro, apresentou um pouco do sistema de capitanias hereditárias, fazendo conexão com a questão agrária do Brasil hoje: o Brasil dos latifúndios e o Brasil dos Sem Terra. A professora apresentou ainda o livro “Casa Grande e Senzala” do pernambucano Gilberto Freyre, tratando-o como uma das metáforas representativas do Brasil.

A **Unidade 7 – A cara do Brasil** aborda a temática da miscigenação brasileira e abre espaço para tratarmos da questão do índio no Brasil. A abertura da unidade é feita com frases conhecidas dos brasileiros presentes em propagandas e em livros icônicos sobre a realidade brasileira, como “Raízes do Brasil” (HOLANDA, 1936/2014), “Casa Grande e Senzala” (FREYRE, 1933/2006) e “O povo brasileiro” (RIBEIRO, 2006). Em seguida, tratamos sobre o processo de miscigenação no Brasil e sobre os termos criados para indicar as misturas étnicas ocorridas no Brasil. Essa seção nos levou à discussão sobre as misturas étnicas presentes no Brasil e no quanto essa definição é simplista e excludente. Em seguida, foram trabalhados aspectos gramaticais relativos ao uso de artigos definidos e indefinidos, reforçando a apresentação de elementos gramaticais, solicitados por alguns alunos ao longo das aulas. Para tanto, aproveitamos para revisar o vocabulário trabalhado em aulas anteriores e nas atividades de campo. Após essa seção, reforçamos também o uso de elementos gramaticais (pronomes possessivos) a partir da música “Meu amanhã” de Lenine. Ao final da aula, os alunos ouvem a parte inicial da música “Chegança” de Antônio Nóbrega e discutem sobre que ritmo musical é este e sobre o que a música trata. A partir desta discussão, conversamos um pouco sobre a história dos índios no Brasil e sobre o quadro “Abaporu” de Tarsila do Amaral. A partir do significado da palavra “abaporu”, conversamos também sobre o conceito de antropofagia cultural, diversidade linguística no Brasil, apagamento cultural e influência da cultura indígena nos hábitos dos brasileiros, em especial dos nordestinos.

As unidades 8, 9 e 10 são as três últimas unidades do curso e refletem o tratamento de tópicos linguísticos apontados pelos alunos como de interesse: verbos no Pretérito e diferenças entre os verbos ser e estar. **A Unidade 8 – Qual é o seu time?** trata da importância do futebol no Brasil e do entrelace da história do futebol com a história brasileira, especialmente em momentos como o da Ditadura Militar. A música inicial da atividade é “Fio Maravilha”, de Jorge Bem Jor, escolhida por narrar uma cena de futebol e por trazer verbos flexionados no passado. A partir da música, a professora trabalhou as flexões verbais no pretérito perfeito (verbos regulares e irregulares) e realizou algumas atividades de prática na

sala. Em seguida, a professora perguntou aos alunos se conheciam expressões brasileiras relacionadas a futebol e uma lista foi apresentada aos alunos. Esta unidade caracteriza-se pelo menor uso de enunciados de todo o conjunto do MD, indicando esgotamento acadêmico por parte da professora. Embora a unidade não ofereça tantas possibilidades pedagógicas como as outras, a partir dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos, a prática da professora e a relação de proximidade criada com os alunos possibilitou boas discussões no decorrer da aula. Possivelmente, em outras situações, a unidade em si não auxiliaria muito o fazer pedagógico do professor.

A **Unidade 9 – Já estou com saudade** tem funcionamento de última unidade do material didático, visto que a unidade 10 é feita para ser construída por cada aluno, a partir das apresentações individuais. Na Unidade 9 retomamos a ideia central da pesquisa e perguntamos novamente aos alunos “*O que é Brasil pra você?*”. Assim como fizemos na aula 1, para o fechamento das atividades, retomamos a interação entre palavras, imagens e música, a fim de provocar efeito sinestésico nos alunos e proporcionar uma visão mais ampla dos sentidos de Brasil, a partir desses diversos modos de significar. Diferentemente da primeira aula, tentamos construir um significado compartilhado do que é Brasil. Para tanto, partimos das visões individuais dos alunos para a visão da turma. Primeiramente, os alunos escreveram em pedaços coloridos de papel palavras em português que expressavam o que é Brasil para cada um deles. A professora então coletou todos os papéis e leu cada um deles para todos em conjunto decidirem se concordavam que aquela palavra deveria constituir a visão da turma sobre o Brasil ou não. Além da nuvem de palavras que foi construída, a professora imprimiu fotos das experiências vivenciadas no curso, incluindo as imagens do mural da aula 1 e os alunos discutiram quais imagens eram mais representativas do Brasil. O conjunto final das imagens escolhidas incluiu: encontro entre amigos, carnaval, frevo, futebol, maracatu, praias, terreiro da Xambá, coco, vista da Rua da Aurora e Região Amazônica e índios.

Por fim, a **Unidade 10 – O que é Brasil para você?** foi feita para que os alunos pudessem construí-la a partir de seus próprios sentidos de Brasil e também da interpretação dos sentidos atribuídos pelos outros colegas de classe. Nas apresentações (todas realizadas em português), os alunos mostraram recortes do Brasil que vivem no dia a dia, mostrando a diversidade artística a partir de fotos de Olinda e Recife, de elementos da gastronomia, de encontros entre amigos, etc. Um dos alunos falou sobre o surfe em Pernambuco e relacionou com a prática em seu país e outro aluno falou sobre o Brasil que poucos conhecem e descreveu algumas experiências de mergulho que vivenciou no Recife. As apresentações dos

alunos demonstraram propriedade sobre a cultura brasileira, não apenas uma repetição do que ouvem sobre o Brasil, mas principalmente uma apresentação sobre o quem sentem estando aqui.

3.3 IDENTIDADE VISUAL E DIVULGAÇÃO: MULTIMODALIDADE NAS FASES INICIAIS

Em se tratando de uma proposta didática criada para esta pesquisa, algumas etapas iniciais foram necessárias para garantir que o VIVA PE pudesse acontecer. Elas incluem desde a criação da proposta pedagógica e definição dos locais do curso (itens já mencionados anteriormente) até a criação da identidade visual do curso e divulgação do programa para garantir a participação dos alunos no período escolhido. Como seres sócio-histórico-culturais, educadores-educandos, o processo de preparação das etapas é de grande importância no conjunto da pesquisa, pois trata de nossa experiência no mundo e da interação inicial com os alunos.

Registraremos aqui o trabalho de criação da identidade visual do VIVA PE e as estratégias de divulgação do programa. Esses elementos constituem parte importante na formação do curso, em especial quando tratamos de multiletramentos, visto que desde o início do programa o aluno é convidado a ler as informações do programa e tem expectativas a respeito do curso. Ademais, o processo de agir no mundo em LA perpassa a interdisciplinaridade inerente a nossas vidas reais e por isso torna-se relevante explicitar processos integrantes da preparação do curso que denotam modos de comunicação com os potenciais alunos.

O nome VIVA PE (SILVA, 2016) foi escolhido por transmitir diferentes significados, sendo os mais facilmente resgatados o sentido de “viver”, “apreciar”, “aproveitar”, “ser parte” e “conhecer” e o sentido de “dar viva”, como algo que merece ser celebrado. A informação “PE” nos remete tanto à abreviação do nome do estado de Pernambuco, quanto à sigla de Português para Estrangeiros. Por fim, a escolha deu-se também por ser de fácil assimilação e pronúncia.



Figura 03: Logomarca do Curso VIVA PE

A logomarca utilizada no curso é o resultado do diálogo realizado entre a professora-pesquisadora e o publicitário Jaime Júnior²⁰ e tem predomínio das cores do Brasil (Verde, Amarelo, Azul e Branco). Essas cores estão também presentes na bandeira do Estado de Pernambuco, ilustrando a relação parte-todo entre Pernambuco e o Brasil.

Por se tratar de um curso de imersão de língua-cultura na Grande Recife, consideramos importante indicar “Pernambuco” na marca do curso para situar o programa dentro desse contexto. Na descrição do programa, os alunos são informados de que será um curso de português e cultura brasileira, a partir da cultura de Pernambuco e da cultura do Nordeste, em especial. Essa escolha deveu-se também ao fato de a cultura do Nordeste ser normalmente silenciada nos livros de Português para Estrangeiros. A escolha por evidenciar Pernambuco e o Nordeste é uma escolha ideológica e enfatiza uma parte da cultura brasileira que é pouco vista nos materiais didáticos de Português para Estrangeiros.

A razão de escolher Pernambuco e a Cultura do Nordeste foi feita de forma a responder às lacunas que encontramos em grande parte dos materiais didáticos de Português para Estrangeiros e pelo fato da professora-pesquisadora ser pernambucana. Aqui queremos evidenciar o Nordeste de contradições, das formações sociais e econômicas do Brasil, da riqueza e diversidade cultural, não o Nordeste em forma de postal do Brasil com as belas paisagens ou o Nordeste do sertanejo pobre que não tem voz ou vez. A informação referente a esse recorte é dada aos alunos desde a descrição inicial do curso para que percebam que esta é uma parte do Brasil e não tudo o que Brasil representa. Dessa forma, não perpetuamos uma visão parcial do todo, mas sim evidenciamos o Nordeste como parte integrante da diversidade cultural existente.

²⁰Jaime Júnior é pai da professora pesquisadora. Essa relação reforça os elos encadeados da TASHC que indica que o fazer em LA envolve diferentes esferas da relação com a família, amigos e outros participantes de nossa vida.

A divulgação do Programa foi feita através da criação da página “VIVA PE” no site de relacionamento social *Facebook* (SILVA, 2016a). Nessa página, adicionamos informações sobre o programa e respondemos a perguntas de alunos interessados na proposta. A página foi compartilhada com cerca de 20 amigos, brasileiros e estrangeiros, para que a informação circulasse entre diferentes grupos. As imagens utilizadas na capa da página do *facebook* ressaltavam elementos plurais da cultura pernambucana: o elemento urbano, representado pelo Recife Antigo e o elemento rural, representado pela imagem de um caboclo de lança – maracatu rural.



Figura 04: Capa da Página Viva PE no Facebook

Uma segunda estratégia utilizada foi o mapeamento de grupos de estrangeiros no Brasil, especialmente no Recife, além de grupos de professores de Português para Estrangeiros e posterior postagem em cada um desses grupos para divulgar o VIVA PE (SILVA, 2016). Postamos informações sobre o curso em 3 grupos de estrangeiros (*Gringoes - Recife, PE, Recife International Society* e *Network for Foreigners in Brazil*) e em 2 grupos de Professores de Português para Estrangeiros (*Ensinar Português como Segunda Língua* e *Português para Estrangeiros: professores e pesquisadores*).

Enviamos ainda e-mails para amigos estrangeiros e criamos o endereço de e-mail projetovivape@gmail.com para contato com alunos potenciais. A criação de um endereço de e-mail objetivou marcar o curso como um projeto e não como uma atividade pessoal realizada por um professor.

O período de divulgação do curso durou 2 semanas e tivemos um total de 8 inscritos. Deste grupo de 8 alunos, infelizmente 4 deles não puderam participar do programa: 2 alunos por motivos de saúde e 2 alunos por não poderem viajar para Recife durante o Programa

(estavam morando em São Paulo quando souberem do VIVA PE).

3.4 OS ALUNOS DO CURSO

Iniciamos o curso com quatro alunos e após a primeira aula mais um aluno juntou-se ao grupo. Além desses cinco alunos, a partir dos quais os dados do *corpus* desta pesquisa foram coletados, tivemos ainda a participação de dois alunos em algumas atividades. Esses foram convidados pelos alunos participantes das aulas, mas não tiveram seus dados coletados devido ao fato de não terem participado integralmente do curso.

É importante salientar que todos eles foram informados que o Curso VIVA PE era parte de uma pesquisa de mestrado em linguística e, ao se inscreverem no curso, receberam um e-mail reforçando essa relação. Na primeira aula, antes do início das atividades de aula propriamente, conversamos com os alunos sobre a pesquisa em andamento e como seria a participação dos alunos nesse contexto. A professora-pesquisadora informou dos instrumentos de coleta de dados e solicitou autorização dos alunos para gravação das aulas (áudio e vídeo). Nesse momento, também foi lido o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (FREE CONSENT FORM) (ANEXO C) junto aos alunos e esse termo foi enviado por e-mail para todos. As informações foram dadas em inglês para garantir o entendimento sobre questões específicas da pesquisa.

O perfil dos alunos que realizaram o curso foi bastante variado. Do ponto de vista das nacionalidades, tivemos cinco países representados: Alemanha, Austrália, Estados Unidos, Grécia e Holanda. Os outros dois alunos que participaram de algumas atividades eram da Alemanha e da Nova Zelândia. Quanto à idade desses estudantes, tivemos também grande variação: o aluno mais jovem tinha 18 anos e o aluno mais velho, 42 anos. Os outros três tinham as seguintes idades: 24, 30 e 34 anos. Em relação ao tempo de permanência no Brasil, dois dos alunos já estavam no país há pelo menos um ano, uma aluna estava no Brasil há três meses e os outros dois alunos tinham acabado de chegar ao Brasil (menos de um mês). A tabela a seguir descreve um pouco do perfil deles, a partir das informações indicadas no Questionário Inicial (preenchido antes do início das aulas).

Participantes	Nome	Nacionalidade	Idade	Tempo no Brasil	Tempo de Estudo de Português	Ocupação	Motivação para Aprender Português	Idiomas Falados
1	Dwight ²¹	Holanda	42 anos	36 meses	< 6 meses	Empresário	Para melhorar a comunicação com as pessoas em geral	Inglês/Holandês
2	Giulia	Grécia	35 anos	2 meses	< 6 meses	Oceanógrafa	Para conversar com pessoas no Brasil e em eventos.	Inglês/Grego
3	Luís	Estados Unidos	18 anos	1 mês	> 6 meses	Estagiário	Para aperfeiçoar a língua	Inglês
4	Ronald	Alemanha	30 anos	12 meses	> 6 meses	Desenvolvedor de Software	Para conversar com brasileiros	Inglês/Alemão
5	Samuel	Austrália	24 anos	1 semana	Nenhum	Desenvolvedor de Software	Para viajar de forma mais independente	Inglês

Quadro 08: Informações sobre os alunos que realizaram o Programa Viva PE (SILVA, 2016)

No que tange aos objetivos para aprender a língua, os alunos responderam que têm interesse em aprender o Português para: ser capaz de viajar de forma independente, comunicar-se com pessoas no trabalho e em eventos sociais, comunicar-se com as pessoas em geral e conversar com brasileiros. Analisando as respostas percebemos claramente que o objetivo do aprendizado do Português está sempre associado a comunicar-se no Brasil para realização de atividades no país como conversar ativamente com brasileiros, atender clientes, viajar pelo país, etc. Os interesses dos alunos estão muito associados a ganhar autonomia no Brasil, para que possam viver suas vidas da melhor maneira.

Em relação às atividades ocupacionais dos alunos, o perfil foi bastante variado, sendo representados os seguintes grupos: estagiário recém-saído do Ensino Médio (um aluno), oceanógrafa em pós-doutorado (uma aluna), empresário (um aluno) e desenvolvedores de software (dois alunos).

É relevante ainda ressaltar informações que oferecem indícios interculturais da vivência dos alunos. Os europeus do grupo falavam dois idiomas antes de iniciar o aprendizado do Português (idioma oficial de seus países + Inglês). Os de outros países (Estados Unidos e Austrália) falavam apenas o idioma oficial de seus países, o inglês. Verificamos aqui a consolidação da língua inglesa como língua franca, sendo inclusive a língua comum utilizada em sala. Por fim, todos os alunos já haviam tido experiências interculturais em diferentes países, por motivos de estudo ou trabalho, em níveis diferentes.

Para a análise dos dados, apreciaremos as respostas dadas pelos alunos no início e no final do curso, para verificar se houve construção de novos sentidos de Brasil e de que forma

²¹ Embora os alunos tenham concedido autorização para uso de suas informações pessoais nesta pesquisa, optamos por utilizar nomes fictícios para não revelar suas identidades.

ela emerge no discurso dos alunos.

3.5 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Para a construção do *corpus* analisado, utilizamos dois grupos de dados coletados:

- Respostas dos alunos aos questionários (ANEXO B) aplicados no início e no fim do curso.
- Duas unidades didáticas completas elaboradas para o programa pedagógico do VIVA PE (SILVA, 2016) (ANEXO A) e comentários da participação dos alunos nas aulas;

Em referência aos instrumentos de coleta de dados, para as respostas dos alunos utilizamos formulário do Google (*Google survey*) com perguntas abertas e fechadas e enviamos o *link* por *e-mail*. As respostas foram recebidas pela pesquisadora e tabuladas em documento Excel. As unidades didáticas foram analisadas de forma completa e os comentários da participação dos alunos nas aulas foram obtidos a partir da gravação desses encontros. A gravação foi inicialmente realizada apenas do áudio, utilizando um smartphone modelo iPhone 4S e, a partir da terceira, aula passamos a utilizar um equipamento de gravação de vídeo, cedido pela ABA para uso neste projeto. O referido aparelho foi o *SWIVL*, inovadora ferramenta tecnológica que realizou a gravação das aulas a partir de um iPad que se comunicava com um colar utilizado pela professora. Dessa forma, o aparelho poderia seguir a professora na sala de aula, não apenas focalizando a gravação em um ponto específico. Todas as informações coletadas foram salvas no *google drive* e compartilhadas com a professora orientadora desta pesquisa.

3.5.1 As Unidades Didáticas Analisadas

A análise do *corpus* foi realizada através de uma pesquisa de cunho qualitativo (MINAYO, apud LIBERALI, 2001), sob a luz das categorias enunciativas, discursivas e linguísticas de Liberali (2013). No MD (SILVA, 2016), também analisei os elementos que denotam o uso de multimodalidade a fim de desenvolver os multiletramentos, a partir dos conceitos de Dionísio (2014), Rojo & Moura (2012) e Rojo & Barbosa (2015), apoiados no

Grupo de Nova Londres (1997), especialmente em Cope & Kalantzis (2008).

Quanto ao MD, tivemos um total de 12 (doze) unidades e cada uma delas foi aplicada em uma aula. Duas delas foram utilizadas como unidades especiais, aplicadas no momento que antecedeu as aulas de campo. Era comum, no entanto, que uma ou mais atividades de uma unidade fosse(m) trabalhada(s) na aula seguinte devido ao limite de tempo. Vale também ressaltar que as unidades foram construídas/revisadas ao longo do curso, permitindo a possibilidade de adicionar atividades mais relevantes para o cotidiano dos alunos, desde que essas atividades não comprometessem os objetivos inicialmente traçados. A seguir, podemos visualizar um quadro descritivo do conjunto do curso, evidenciando em destaque na cor verde as unidades que foram escolhidas para análise no *corpus* desta pesquisa, analisadas na discussão e análise de dados.

MÓDULO 1	TEMA	PERÍODO	CARGA HORÁRIA
RECIFE: RIOS, PONTES E PESSOAS	Cultura Popular E Tipos Humanos No Nordeste	De 29/02/2016 a 05/03/2016	Aulas Presenciais: 9 h Atividades de Campo: 5h Atividades Online: 0h
DETALHAMENTO DO MÓDULO 1			
Unidades Didáticas em sala	Atividade De Campo	Expectativas de Aprendizado	
Unidade 1: Você conhece o Brasil?	Almoço no Mercado da Madalena (ao som de trio de forró) Praça da República (Teatro Santa Isabel, Palácio do Governo, Palácio da Justiça) – conversa sobre a divisão dos poderes do Estado Brasileiro; Ponte Princesa Isabel - Visão do Recife e suas pontes (Rio Capibaribe) – reflexão sobre a cidade e suas influências, a sujeira e a vida do Rio Capibaribe. Baobá da Praça da República e conversa sobre escravidão no Brasil e herança cultural negra.	Na semana 1, esperamos que o aluno: *Possas se apresentar de forma básica em diferentes contextos (indicação de nome e nacionalidade); *Compreenda a importância de elementos não-verbais na interação (orientação do corpo, sorriso, beijo no rosto, etc.) *Identifique adjetivos e possa utilizá-los em contexto, percebendo o valor semântico-pragmático atribuído por algumas palavras (ex.: Ambicioso); *Conheça a cidade do Recife e suas contradições (lindos prédios e moradores de rua; essências perfumadas e esgoto a céu aberto); Perceba a informalidade na cultura brasileira a partir da experiência em mercados públicos; Entenda a cidade como um todo sócio-histórico-cultural situado, a partir das conexões com história e cultura que emergem na cidade.	
Unidade 2: As pessoas do Brasil	Caminhada pela Rua do Imperador (passar na frente da Capela Dourada, do Gabinete Português de Leitura, do Arquivo Público, da antiga sede do Diário de Pernambuco). Orientação para os alunos perceberem o espaço ao redor (as pessoas, os sons, os odores, etc). Mercado de São José e comércio ambulante ao redor do mercado		
Unidade Especial Semana 1: Conhecendo os Lugares no Brasil	Pátio de São Pedro - Pátio do Terço Museu da Cidade do Recife – Forte das Cinco Pontas (Exposição sobre o Rio Capibaribe e sobre os 50 anos de Chico Science)		
MÓDULO 2	TEMA	PERÍODO	CARGA HORÁRIA

OLINDA: ARTE E RELIGIOSIDADE	ARTE, SOCIEDADE E COTIDIANO	De 07 a 12/03/2016	Aulas Presenciais: 9 h Atividades de Campo: 5h Atividades Online: 2h
DETALHAMENTO DO MÓDULO 2			
Unidades Didáticas em sala	Atividade De Campo	Expectativas deAprendizado	
Unidade 3: Vivendo no Brasil (em Pernambuco)	Casa Xambá – Terreiro de Candomblé no Bairro de Peixinhos (conversa com historiador e Filho de Santo Hildo Leal da Rosa) e visita ao Memorial Xambá. Olinda Sítio Histórico – Iniciamos a atividade na Praça do Carmo e caminhar até o Mosteiro de São Bento (passamos pela Igreja do Carmo, sede do bloco carnavalesco Pitombeira e Prefeitura da cidade de Olinda) Mosteiro de São Bento (subida pela Rua de São Bento) Mercado da Ribeira Passagem pelos Quatro Cantos e parada no Atelier e Cafeteria Quatro Cantos Subida pela Ladeira da Misericórdia para o Alto da Sé	Na semana 2, esperamos que o aluno: *Possa utilizar diferentes expressões relativas ao tempo e consiga aplicá-las em contexto; *Compreenda a utilização de verbos no presente do indicativo e possa expressar suas rotinas diárias e interesses em diferentes situações; *Expandir seu repertório linguístico relativo a situações de compra, rotinas, elementos do dia a dia e possam expressar seus interesses; *Conheça manifestações artísticas da região Nordeste e perceba o entrelace entre arte popular e sociedade. Compreenda aspectos da cultura afro-brasileira, sua importância para a formação cultural do país e sua história de preconceito.	
Unidade 4: Dia-a-dia no Brasil			
Unidade EspecialSemana 2: Religião e Arte no Brasil			
MÓDULO 3	TEMA	PERÍODO	CARGA HORÁRIA
AÇÚCAR, HISTÓRIA E CULTURA	Formação Do Brasil: Famílias E História	De 14 a 19/03/2016	Aulas Presenciais: 6h Atividades de Campo: 10h Atividades Online: 2h
DETALHAMENTO DO MÓDULO 3			
Unidades Didáticas em sala	Atividade De Campo	Expectativas deAprendizado	
Unidade 5: As famílias do Brasil.	Engenho e Cachaçaria Água Doce – Apresentação do Antigo Engenho e do Processo de Produção de Cachaça Artesanal e Degustação de produtos produzidos no engenho (Cachaça, Licor, Mel de Engenho, Queijo Coalho e Caldo de Cana) Caminho por estrada de terra até o Engenho Poço Comprido. Engenho Poço Comprido – Apresentação da história do Engenho por Jovens da região (Associação dos Moradores de Vicência) e visita à Casa Grande, Capela e Moinho) Baobá do Engenho Poço Comprido – Possível lugar onde teria sido a Senzala. Almoço na cidade de Aliança (no quintal de um bar-restaurant familiar em Chã de Camará).	Na semana 3, esperamos que o aluno: *Compreenda vocabulário relativo a membros de uma família possa utilizar pronomes possessivos para falar sobre sua estrutura familiar; *Possa expressar seus gostos e interesses a partir da expressão “ <i>Eu Gosto de</i> ”/“ <i>Eu não gosto de</i> ”; *Consolide o conhecimento de pronomes interrogativos por meio de perguntas do cotidiano; *Expandir seus conhecimentos sobre o uso de verbos em contexto (incluindo verbos irregulares); *Compreenda um pouco da história do Brasil e possa fazer conexões com o Brasil de hoje; *Perceba as diferenças entre o cenário rural e urbano no Brasil e os tipos sociais ali presentes.	
Unidade 6: Um pouco de História			
MÓDULO 4	TEMA	PERÍODO	CARGA HORÁRIA

BRASIL, MEU BRASIL BRASILEIRO	OS BRASILEIROS E O BRASIL	De 29/02/2016 a 05/03/2016	Aulas Presenciais: 6h Atividades de Campo: 0h Atividades Online: 2h
DETALHAMENTO DO MÓDULO 4			
Unidades Didáticas em sala	Atividade De Campo	Resultados Esperados	
Unidade 7: A Cara do Brasil	As atividades de campo foram realizadas até a semana 3. Na semana 4, demos continuidade ao conteúdo nas aulas 7 e 8 e organizamos o fechamento do curso para a semana seguinte.	Na semana 4, esperamos que o aluno: *Compreenda a utilização de artigos definidos e indefinidos para auxiliar na expressão de uma opinião; *Possa identificar e utilizar verbos no pretérito perfeito para falar sobre situações passadas; *Compreenda a multiplicidade étnica que forma o Brasil e como esses grupos estão representados no Brasil de hoje; *Entenda um pouco mais sobre a cultura indígena no processo de construção do Brasil e os índios no Brasil de hoje; *Compreenda a relação entre futebol, sociedade e história brasileira.	
Unidade 8: Qual é o seu time?			
MÓDULO 5	TEMA	PERÍODO	CARGA HORÁRIA
AMIGOS E SAUDADE	JÁ ESTOU COM SAUDADE	De 29/02/2016 a 05/03/2016	Aulas Presenciais: 6h Atividades de Campo: 0h Atividades Online: 2h
DETALHAMENTO DO MÓDULO 5			
Unidades Didáticas em sala	Atividade De Campo	Resultados Esperados	
Unidade 9: Já Estou com Saudade	Na semana 5, realizamos o fechamento do programa com apresentações dos alunos em resposta à pergunta "O que é Brasil para você?" e participamos da atividade social "ida a um restaurante-café para confraternizar pelo final do curso".	Na semana 5, esperamos que o aluno: *Confirme o conhecimento alguns dos tópicos abordados em aulas anteriores (flexão verbal, artigos, uso do verbo "ser", etc.); *Identifique as diferenças entre o verbo ser e estar, podendo expressar sentimentos; *Fale sobre o Brasil a partir de uma apresentação final, entrelaçando os conhecimentos adquiridos no curso.	
Unidade 10: O que é Brasil pra você?			

Quadro 09: Detalhamento das atividades realizadas no VIVA PE

Para esta pesquisa, fizemos a análise de duas unidades didáticas completas, a unidade 2 (Aula 2) e a Unidade Especial – Semana 2 (Aula 6). Devido ao tamanho das unidades e nível de detalhes da análise, seria difícil analisar cada uma das 12 unidades. A escolha dessas duas unidades deveu-se ao maior uso das categorias argumentativas de Liberali (2013) e à diversidade e integração dos elementos culturais, enunciativos, discursivos e linguísticos

abordados na unidade. Levamos ainda em consideração as respostas dos alunos quanto à relevância do conteúdo apresentado e escolhemos as unidades que tiveram equilíbrio entre as pontuações 1-Muito Relevante e 2-Relevante no questionário respondido ao final do curso (ANEXO B) na opinião dos alunos. Por fim, escolhemos ainda unidades representativas de diferentes momentos do curso (semana inicial e meio do curso) e também contextos de aula distintos, sendo a Unidade 2 uma aula de 2h30 realizada no meio da semana (quarta-feira) e a Unidade Especial 2, uma aula prévia da atividade de campo (realizada em um sábado). Esta escolha está amparada na Pesquisa Crítica de Colaboração que percebe o papel dos educadores como “profissionais críticos e reflexivos, sobre ações, objetivos, necessidades suas, dos outros envolvidos e dos contextos sociais e culturais [...]” (MAGALHÃES, 2012, p. 17).

A análise foi realizada a partir dos enunciados das unidades didáticas selecionadas, apresentadas aos alunos. Também analisaremos enunciados orais utilizados em sala que foram relevantes para o andamento das atividades didáticas e que complementaram de forma significativa o MD. A recuperação desses enunciados orais foi realizada a partir das gravações em áudio e vídeo das aulas. Para a análise, farei recortes de cada enunciado escrito das unidades, relacionando-os com o contexto de aula, através de notas de campo que foram feitas durante o programa. As notas de campo foram elaboradas pela professora-pesquisadora, após cada aula, para registro de como as atividades aconteceram e pontos que chamaram a atenção no decorrer de cada encontro. Cada um dos enunciados será apresentado e em seguida analisado à luz dos aspectos enunciativos, discursivos, linguísticos (LIBERALI, 2013) e relativos à multimodalidade (DIONÍSIO, 2014; ROJO & MOURA, 2012).

As unidades didáticas foram criadas levando em consideração temas associados às atividades de campo (aos conteúdos sócio-histórico-culturais enfatizados) e aos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos (LIBERALI, 2013) que gostaríamos de evidenciar em cada aula. Especificamente quanto aos aspectos linguísticos, utilizamos o Quadro Europeu de Referência de Línguas (*Common European Framework of Languages*), em Nível A1, para organizar os elementos gramaticais que estariam presentes nas unidades.

Para facilitar a leitura das unidades e a análise dos enunciados conforme apresentados no material entregue aos alunos, realizamos recortes de cada parte (exatamente como foram impressos) e esses serão aplicados ao corpo deste texto em imagens separadas, seguidos da análise dos enunciados e de comentários acerca das aulas aplicadas. O MD completo

encontra-se como anexos ao final deste trabalho (ANEXO A).

3.5.2 Respostas dos Alunos

A segunda parte do *corpus* analisado foram as respostas dos alunos aos questionários aplicados antes e depois do curso. No questionário 1 (ANEXO B), aplicado antes do curso, os alunos responderam a perguntas de ordem demográfica a fim de fornecer dados contextuais relevantes da trajetória de cada um e responderam também à pergunta-chave do questionário 1: **“O que é Brasil para você?”**.

O questionário 2 (ANEXO B), aplicado após o curso, foi composto de nove perguntas abertas enfocando a avaliação do curso e questionando os alunos a respeito das mudanças percebidas por eles após o programa. A segunda parte do questionário 2, versou sobre os aspectos linguísticos do curso e avaliação de cada unidade didática a partir de 3 critérios (1. Muito Relevante; 2. Relevante e 3. Pouco Relevante). Nesse questionário, a pergunta-chave é a pergunta 1: **“Antes de iniciar o programa, você respondeu à pergunta ‘O que é Brasil para você?’. Ao revisitar sua resposta, você mudaria algo hoje? Explique”**. Essa pergunta retoma elementos do questionário 1 e leva o aluno à autoavaliação de seu processo de construção de novos sentidos de Brasil.

O questionário final é composto por nove perguntas e todas elas abordam questões relativas ao olhar do aluno a respeito do curso e o convidam, de diferentes formas, a revisitar suas percepções a respeito do Brasil. Cada pergunta traz elementos que podem nos dar pistas da construção de novos sentidos de Brasil realizada pelos alunos. Essa estratégia se mostrou relevante, pois em alguns casos, os alunos indicaram que não mudariam suas respostas acerca do que é o Brasil, mas indicam nas respostas às perguntas subsequentes que seu olhar para a cultura foi ressignificado.

Para essa análise, observaremos as perguntas de 1 a 9 da parte inicial do questionário 2 a fim de verificar, a partir de cada aluno, se houve a (re)construção de sentidos de Brasil a partir do curso e quais são os indicadores destes novos sentidos apontados nas respostas. Para tanto, utilizaremos as categorias argumentativas de Liberali (2013) ao analisar as pistas de ressignificação dos alunos em seu discurso, além de conceitos de Bakhtin (2011) e Vygotsky (2007, 2008) apresentados na fundamentação teórica.

Para preenchimento do questionário, foi dada a opção aos alunos de responder às perguntas em Português ou em Inglês. Inicialmente, gostaríamos que as respostas fossem todas em Português, no entanto, dado o nível iniciante dos alunos na Língua Portuguesa, acreditamos que o direcionamento das respostas em Língua Portuguesa poderia ocasionar a perda de elementos importantes na análise central deste trabalho: a construção de novos sentidos de Brasil. Todas as perguntas foram feitas nas duas línguas e os alunos poderiam escolher que língua utilizariam. A maioria deles escolheu o inglês por se sentirem mais confortáveis no uso dessa língua em contexto internacional. Um dos alunos utilizou bastante português (esse aluno já trazia um bom conhecimento da Língua Portuguesa por ser um americano, filho de uma brasileira) e um dos alunos mencionou que não escolheu escrever em português porque estava apressado no momento de responder, indicando que a escolha da língua também se deveu ao fato de que seria mais trabalhoso para os alunos escrever em Português.

Para facilitar a visualização dos dados emergentes das respostas dos alunos, utilizamos cores distintas para marcar elementos denotativos de aspectos relevantes para nossa análise. As marcações foram feitas conforme segue:

- Destaque **Verde**: Trechos com indícios claros de **atribuição de novos sentidos de Brasil**;
- Destaque **Amarelo**: Trechos com opiniões sobre o **formato do curso**;
- Destaque **Azul**: Trechos com indícios de **visão intercultural declarada a partir do curso**;

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, discutiremos dados coletados durante a pesquisa objetivando analisar criticamente a proposta didática do VIVA PE, observando aspectos de multimodalidade e multiculturalidade na construção de novos sentidos de Brasil. Para tanto, analisaremos o seguinte *corpus*:

- Respostas dos alunos aos questionários (ANEXO B) aplicados no início e no fim do curso.
- Duas unidades didáticas completas elaboradas para o programa pedagógico do VIVA PE (SILVA, 2016) (ANEXO A) e comentários da participação dos alunos nas aulas;

Iniciaremos a análise e discussão dos dados a partir das respostas dos alunos aos questionários a fim de verificar indícios da construção de novos sentidos de Brasil, sendo realizada em duas partes. A primeira confronta a pergunta 1 do questionário inicial com a pergunta 1 do questionário final, que versam sobre “O que é Brasil para você?”. A segunda parte analisa a resposta de cada aluno, buscando elementos que denotem a construção de novos sentidos de Brasil. Essa análise é feita à luz dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos de Liberali (2013), das Orientações para Educação Intercultural da UNESCO (2006) e dialoga também com autores que fundamentam teoricamente esta pesquisa como Bakhtin (2011), Vygotsky (2007, 2008) e Freire (2014).

Após a análise das respostas dos alunos, seguiremos para a análise e discussão dos dados obtidos a partir dos enunciados de duas unidades didáticas escolhidas: A unidade 2 (Aula 2) e a Unidade Especial da Semana 2 (Aula 6). Nesta seção, a análise dos enunciados será realizada a partir das categorias enunciativas, discursivas e linguísticas de Liberali (2013) e da teoria dos multiletramentos (COPE & KALANTAZIS, 2009; DIONÍSIO, 2014; ROJO, 2012).

4.1 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS

Para facilitar a leitura da discussão da análise dos dados, retomarei aqui alguns dos

pontos descritos na metodologia a respeito dos questionários aplicados. Ao preencherem o questionário inicial (questionário 1), os alunos responderam à pergunta “O que é Brasil para você?”. Além das respostas a esta pergunta, eles também indicaram há quanto tempo estavam no Brasil, se já haviam estudado Português antes, de onde eram, por que estavam no Brasil e por que queriam aprender o Português. As respostas a essas perguntas adicionais nos ajudaram a contextualizar o processo de construção de novos sentidos de Brasil e suas nuances para cada aluno.

O questionário final (questionário 2) foi respondido algumas semanas após a realização do curso e tratou de perguntas que poderiam suscitar aspectos indicadores de possíveis novos sentidos de Brasil a partir das respostas, além de incluir perguntas sobre o andamento do curso e solicitar opiniões do aluno sobre o formato e conteúdo escolhido. As respostas estão disponíveis de forma completa (ANEXO B) para referência e a para a discussão e análise dos dados, retomaremos algumas das respostas completas de cada aluno a fim de que sejam individualmente analisadas.

Para iniciar a discussão e análise dos dados, apresentamos a seguir as perguntas-chave no processo de avaliação das pistas de (re)construção de sentidos de Brasil:

Pergunta Questionário 1 (Inicial)

O que é Brasil para você?

What's Brazil for you?

Pergunta Questionário 2 (Final)

Antes de iniciar o programa, você respondeu à pergunta "o que é o Brasil para você?". Ao revisitar sua resposta, você mudaria algo hoje? Explique.

Before starting the program, you answered a question: "What's Brazil for you?". When reading your answer again, would you change something in it today? Please explain.

A pergunta 1 do questionário 2 (final), reproduzida anteriormente, solicita que o aluno revise sua própria resposta e, ao fazer isso, pergunta se ele modificaria algo em sua resposta hoje. À luz das categorias argumentativas de Liberali (2013), do ponto de vista discursivo,

essa pergunta promove o entrelaçamento de vozes entre professor e aluno e também entre a resposta 1 (realizada no início do curso) e a resposta 2 (realizada ao final do curso) do próprio aluno. Esse entrelaçamento é feito a partir de mecanismos de espelhamento/recolocação, ao apresentar ao aluno sua resposta anterior e também mecanismos de pedido/apresentação de esclarecimento, ao solicitar que o aluno reflita sobre sua resposta e explique o ponto de vista apresentado. Pelo movimento de reflexão e diálogo com sua própria resposta, convidando o aluno a responder sobre seu posicionamento anterior, provocamos que ele tenha uma posição ativa responsiva (BAKHTIN, 2011) em relação ao seu olhar sobre o Brasil.

O quadro a seguir apresenta as respostas dessas perguntas (do questionário 1 e 2) de cada aluno, lado a lado, a fim de facilitar a visualização. Reforçamos que a versão com destaque em itálico é a tradução livre realizada para esta análise.

ALUNO	RESPOSTA QUESTIONÁRIO INICIAL	RESPOSTA QUESTIONÁRIO FINAL
Luiz <i>Estados Unidos</i>	Lindo	Eu acho que o Brasil fico até mais lindo para mim durante esse curso. Dito isto, acho que tenho mais apreciação da cultura e do povo Brasileiro, especialmente a identidade cultural profunda que está no coração de todos os Brasileiros.
Ronald <i>Alemanha</i>	Breathtaking rhythm and beauty versus contradiction and class-divided society. <i>Ritmo de tirar o fôlego e beleza versus contradição e sociedade dividida em classes.</i>	I don't feel that I would change anything on my answer. I think it rather intensified since I participated so many awesome activities with the course but, however, at the very same time a lot of things happened in politics and society. So "Breathtaking rhythm and beauty versus contradiction and class-divided society" really describes my feelings about this great place. <i>Eu não acho que eu mudaria algo em minha resposta. Eu acho que ela foi intensificada pelo fato de eu ter participado de tantas atividades incríveis com o curso, mas, por outro lado, nesse mesmo período muitas coisas aconteceram na política e sociedade. Desta forma, "Ritmo de tirar o fôlego e beleza versus contradição e sociedade dividida em classes" realmente descreve meus sentimentos sobre este excelente lugar.</i>
Giulia <i>Grécia</i>	a country with a lot to learn about <i>um país sobre o qual há muito o que se aprender.</i>	No I won't for me Brazil is a country with big diversity and still it is. <i>Não, eu não mudaria. Para mim, Brasil é um país com grande diversidade e essa visão se mantém.</i>
Dwight <i>Holanda</i>	my new home <i>Minha nova casa</i>	No, because I'm planning to stay here <i>Não, porque eu estou planejando me manter aqui.</i>
Samuel	An amazing place with	Yes. Before my idea of Brazil revolved around surfing, work,

dos brasileiros *versus* preço dos itens em *shoppings*), o aluno apresenta conhecimento mais profundo de nossa realidade, sem julgamentos ou preconceito. Nesse sentido, seu discurso é permeado por pluralidade e reflete uma postura do uso da língua para o bem (GOMES DE MATOS, 1996), denotando que a partir de programas com a visão de língua-cultura, abrimos possibilidades de promover o uso da linguística para a paz e um passo para a caminhada em busca de um entendimento mais digno entre os povos.

Ao analisar as respostas dos outros alunos, também percebemos indícios de modificações na visão de Brasil. Na resposta de Luiz, ele utiliza intensificadores (“ficou até mais lindo”, “tenho mais apreciação”) que denotam um novo olhar para o Brasil, uma visão mais forte sobre a opinião que possuía. Já na resposta do aluno Ronald, percebemos inicialmente o uso de mecanismos lexicais de negação (“*Eu não acho que mudaria qualquer coisa na minha resposta*”) ao indicar que a visão apresentada no início do curso permanece a mesma. No entanto, a sequência de sua resposta indica que seu sentimento foi intensificado ao repetir o que havia dito anteriormente, como uma reiteração de sua visão anterior, adicionando expressões que demonstram aumento da intensidade do que havia dito antes, como “*Eu acho que ela foi intensificada*” e “*ela [a resposta anterior] realmente descreve meus sentimentos sobre este excelente lugar*”. Por fim, ainda na fala de Ronald, ressaltamos o uso do adjetivo “great” traduzido aqui por “*excelente*” antes da palavra Brasil, atribuindo um valor diferente à palavra.

Os alunos Giulia e Dwight indicam menor modificação quanto à visão inicial que tinham do Brasil a partir dessas respostas. No entanto, ao analisar o conjunto das respostas identificamos elementos denotativos de novos sentidos para o Brasil. No caso de Giulia, ela menciona como resposta 2: “*Não, eu não mudaria. Para mim, **Brasil é um país com grande diversidade** e ele permanece sendo*”. Contudo, quando contrastamos à sua resposta anterior (“*um país sobre o qual há muito o que se aprender*”), verificamos mudanças relevantes nos termos utilizados, revisando sua resposta para “*país com grande diversidade*” ao invés de “*país sobre o qual há muito o que se aprender*”, enfatizando o caráter plural do Brasil a partir do uso de uma palavra com entonação expressiva positiva “*diversidade*”, que pode ser vista como um elemento de valoração. Por fim, Dwight foi o aluno que demonstrou menor indício de modificação nos sentidos de Brasil a partir da resposta 1. Atribuímos esse resultado ao fato do aluno morar no Brasil há mais de 3 anos e ser casado com uma brasileira, o que favorece um conhecimento mais amplo do país e também a cristalização de alguns conceitos que tem do Brasil.

Além das respostas às perguntas indicadas anteriormente, os alunos responderam a outras 8(oito) perguntas abertas sobre a experiência com o programa e 11 (onze) perguntas fechadas quanto à relevância linguística dos tópicos abordados nas aulas. Visto que nossa ênfase nesta pesquisa é dada à construção de novos sentidos de Brasil pelos sujeitos participantes do curso VIVA PE, avaliaremos aqui apenas as respostas em que percebemos indicadores de novos sentidos para o Brasil. Conforme descrito na metodologia, assinalamos diferentes cores para evidenciar aspectos distintos nas respostas dos alunos:

- Destaque **Verde**: Trechos com indícios claros de **atribuição de novos sentidos de Brasil**;
- Destaque **Amarelo**: Trechos com opiniões sobre o **formato do curso**;
- Destaque **Azul**: Trechos com indícios de **visão intercultural declarada a partir do curso**;

A seguir, analisamos o conjunto das respostas de cada aluno para discutir a respeito da construção de novos sentidos de Brasil. A sequência da análise foi realizada partindo do aluno que mais apresentou indícios de (re)construção de sentidos, em relação à pergunta 1, para o que apresentou menos. Nessa perspectiva, iniciaremos pelo aluno Samuel, seguido de Luiz, Ronald, Giulia e Dwight. As respostas estão apresentadas exatamente como escritas pelos alunos e a tradução dos excertos destacados (quando necessária) está disponível em nota de rodapé.

Nome	SAMUEL (AUSTRÁLIA)
2. Do que você mais gostou no programa? Porquê?	
I really enjoyed the weekend outings that got us out and around Recife to see different aspects of Recife's culture. I feel that without the program there would have been no chance I would have ever seen a house of Candomblé. Being able to be exposed to the people, place, and importance of Candomblé in Recife was extremely interesting and enjoyable. During the evening classes, I really enjoyed asking direct questions about culture, food, language, and mannerisms of Recife. I was able to get much clearer answers particularly around culture and language than if I asked people from work. I enjoyed us bringing different foods in and being able to look around for the different places to get this from.²²	

²²[Tradução Nossa] “Eu gostei muito das atividades de campo dos fins de semana que nos colocaram dentro e ao redor do Recife para vermos diferentes aspectos da cultura do Recife. Eu sinto que sem esse programa não haveria nenhuma chance de eu visitar um terreiro de Candomblé. [...] Eu também gostei do fato de levarmos diferentes comidas às aulas e da possibilidade de procurar em torno da cidade por diferentes lugares onde eu poderia comprá-las”.

4. Quais foram seus principais aprendizados com o Programa Viva PE?

A greater understanding of the Brazilian people, culture, and attitudes. I have learned a large amount of my Portuguese from the program. Things such as the attitude to take with bartering, security of my bag, and Brazilian politics, have been taught in an enjoyable way. I have also taken away a greater appreciation of the amalgamation of differences in Brazil, from the food, accents, languages, work ethics, traditions, phrases, climates, people groups, and many other aspects.²³

6. O programa contribuiu de alguma forma para você viver melhor no Brasil? Se sim, como? Se não, porquê?

Before the program, I was not able to go shopping without great difficulty. During the program, I was able to practice bartering and learn different phrases to use when going to the shops. This has greatly helped me become more independent.²⁴ During the program, we also visited a local market place for lunch, I have really enjoyed visiting the marketplaces on the weekends for lunch, and it was from first going to this one.

8. Você acha que o programa teve algum impacto na forma como você entende o seu país e sua cultura? Se sim, porquê?

I feel that I now have a better perspective on how similar Australian culture is all around the country. There are different accents, people, and attitudes, but those differences are not so pronounced and as vibrant the people of Brazil. I have also new perspective on passion for culture and history and the importance of it. Australia is a relatively new country with a short European history, this means that we have different attitudes to things like the European colonisation.²⁵

9. Como você descreveria o curso Viva PE para alguém que não conhece o Programa?

The Viva PE Program is a fantastic resource for foreigners living in Brazil. If you have been living in Brazil and would like to learn more about the people, culture, and improve your Portuguese, join this project to meet others in your situation and learn more about this diverse and wonderful country you live in.²⁶

²³[Tradução Nossa] Um maior entendimento das pessoas do Brasil, sua cultura e atitudes. Aprendi uma grande parte do meu Português através do programa. Coisas como a atitude a respeito da segurança de minha bolsa e sobre política brasileira foram ensinadas de forma prazerosa. Eu também aprendi com o programa a ter uma maior apreciação pela amálgama de diferenças no Brasil, desde a comida, sotaques, linguagens, ética no trabalho, tradições, expressões, clima, grupos de pessoas e vários outros aspectos.

²⁴[Tradução Nossa] Antes do programa, eu não conseguia ir às compras sem muita dificuldade. Durante o programa, pude praticar expressões de compra e pechincha e aprender diferentes formas para utilizar quando eu fosse às lojas. Isso me ajudou bastante a me tornar mais independente.

²⁵[Tradução Nossa] Eu sinto que hoje tenho uma perspectiva melhor de quão semelhante a cultura australiana é ao redor de todo o país. Há diferenças de sotaques, pessoas e atitudes, mas essas diferenças não são tão proeminentes e vibrantes como as pessoas do Brasil. Eu também adquiri uma nova perspectiva a respeito da paixão por cultura e história e sobre a importância disso. A Austrália é um país relativamente novo com uma curta história europeia, isso significa que nós temos diferentes atitudes em relação às coisas como, por exemplo, a colonização europeia.

²⁶[Tradução Nossa] Aprender mais sobre este maravilhoso e diverso país no qual vocês estão vivendo.

LEGENDA		
Atribuição de Novos sentidos de Brasil	Visão intercultural declarada a partir do curso	Observação sobre o formato do curso

Quadro 11: Respostas do aluno Samuel ao questionário final

Analisando as respostas de Samuel, inferimos que o curso foi relevante não apenas na sua construção de novos sentidos de Brasil, mas igualmente no seu desenvolvimento como alguém que está vivendo no Brasil. Por esse ângulo, observamos que o aluno atribui ao programa o fato de ter realizado ações específicas no Brasil e utiliza expressões de causa/consequência (*“without the program there would have been no chance”, “Before the program, I was not able to”*) que ratificam o impacto do programa em sua vida no país.

Em suas respostas, Samuel atribui valor especial a diferentes momentos do curso. Ao falar da visita ao Terreiro de Candomblé (Resposta 2), informa quanto à experiência das atividades de campo; ao comentar sobre levar comida para as aulas (Resposta 2), nosso lanche coletivo, ele indica que essa tarefa o levou a conhecer diferentes lugares para comprar o que precisava; por fim, ele menciona como as aulas o ajudaram a ter mais autonomia para agir no Brasil, a partir do exemplo da prática em sala de aula de situações de compra (Resposta 6). Esses exemplos estão em concordância com o posicionamento de Almeida Filho (2011) sobre o ensino de uma língua para a comunicação e para gerar capacidades de ações, mesmo em níveis mais básicos.

Em relação ao seu olhar sobre o Brasil, Samuel apresenta aqui também fortes indícios de novos sentidos atribuídos ao país. Na Resposta 4, ele indica que um dos grandes aprendizados do programa foi uma maior apreciação pelo amálgama de diferenças do Brasil e menciona aspectos como comidas, sotaques, ética no trabalho, tradições, expressões frasais, dentre outros aspectos. No seu enunciado, o uso da expressão *“greater appreciation”*/*“maior apreciação”* em referência a aspectos da *“amalgamation of differences in Brazil”*/*“Amálgama de diferenças do Brasil”*, aponta para o aumento, intensificação de sua admiração pelo Brasil a partir do olhar para sua diversidade. O uso da expressão *“amálgama de diferenças”* denota conhecimento mais aprofundado sobre a diversidade brasileira, percebendo-a não apenas como múltipla, mas como um todo de misturas que se fundem e se

entrelaçam para formar o país.

Os termos utilizados por Samuel reiteram a conceito da construção de sentidos em Vygotsky (2008), demonstrando que a partir da vivência de diferentes situações no Brasil, os sentidos atribuídos às palavras são (re)construídos, sendo parte de uma dinâmica plural e socialmente revisada. Percebemos que a partir da vivência de situações distintas, da vivência do novo no Brasil e sobre o Brasil e do olhar crítico/reflexivo a respeito do que foi experienciado, Samuel oferece novos sentidos de Brasil.

Vale salientar que as respostas de Samuel, em especial a resposta 8, também denotam o desenvolvimento de um olhar intercultural ao perceber mais claramente as diferenças entre culturas e assim apreciá-las como uma história única sempre em construção. Na resposta 8, ele faz uso dos conhecimentos vivenciados no Brasil para lançar novo olhar para sua própria cultura e afirma que as diferenças entre as pessoas e sotaques na Austrália não são tão claras e vibrantes como as pessoas do Brasil, oferecendo mais um sentido (re)construído sobre nossa cultura e sobre sua própria cultura.

LUIZ (ESTADOS UNIDOS)
2. Do que você mais gostou no programa? Por quê? Gostei dos passeios, por que nós vimos um Brasil real; um Brasil que eles não mostram nos folhetos turísticos.
4. Quais foram seus principais aprendizados com o Programa Viva PE? That the language within a culture shapes and defines that culture. That the world around us is viewed through the lens of our native languages.²⁷It is a beautiful revelation and I am glad that I learned it.
5. O programa contribuiu para ressignificar sua visão do Brasil de alguma forma? Explique. Com certeza. Brasil parece enorme depois da programa. O país tem muito mais do que eu pensei inicialmente.
6. O programa contribuiu de alguma forma para você viver melhor no Brasil? Se sim, como? Se não, por quê?

²⁷[Tradução Nossa] “Que a língua como parte de uma cultura modela e define esta cultura. Que o mundo ao nosso redor é visto a partir das lentes de nossas línguas nativas”.

Sim, por que agora quando eu vejo aquela estátua de Iemanjá em frente do meu prédio eu penso em Dany e tudo que ela ensinou sobre Candomblé. A mesma coisa acontece com um monte de outras coisas.		
7. Você considera este programa diferente de outros cursos/aulas de Português que você já teve? Se sim, por quê? Se não, quais as semelhanças? The last time I had a Portuguese class I was in the sixth grade. This was definitely much different than that one. There was a strong focus on culture and living in culture²⁸ which I believe my sixth grade teacher took for granted. Also, my sixth grade class wasn't filled with such an incredible variety of people from different cultures, which made this program all the better.		
8. Você acha que o programa teve algum impacto na forma como você entende o seu país e sua cultura? Se sim, porquê? Yes, definitely. Before starting this course I was exhausted with my own culture and found nothing beautiful in it. But now that the course is over, I see that all cultures, including my own, are beautiful and diverse in so many different ways. I also see that there is no culture which can be deemed as better or as worse than another.²⁹		
9. Como você descreveria o curso Viva PE para alguém que não conhece o Programa? Um programa que mostra a realidade do Brasil, e para esse fim lhe dá a chance de escolher o que é o Brasil para você.		
LEGENDA		
Atribuição de Novos sentidos de Brasil	Visão intercultural declarada a partir do curso	Observação sobre o formato do curso

Quadro 12: Respostas do aluno Luiz ao questionário final

Luiz é o único aluno que utiliza o Português na maioria de suas respostas. Por ser filho de mãe brasileira e pai americano, ele navega com facilidade nas duas línguas e apresentava nível linguístico superior ao dos outros alunos do curso. Embora seja o aluno que teve mais contato com a cultura brasileira durante sua vida, suas respostas indicam uma mudança significativa na forma de perceber o Brasil e também na forma de perceber sua

²⁸[Tradução Nossa] “Essa experiência foi definitivamente muito diferente da outra. Havia uma forte ênfase na cultura e em viver a cultura”.

²⁹[Tradução Nossa] “Antes de iniciar este curso eu me sentia exausto em relação à minha própria cultura e não encontrava nada bonito nela. Mas após a realização deste curso, eu vejo que todas as culturas, incluindo a minha, são belas e diversas de muitas maneiras diferentes. Eu também vejo que não há uma cultura que pode ser considerada melhor ou pior que a outra”.

própria cultura e o mundo a sua volta, após a realização do curso.

Ao comentar sobre o curso, Luiz ratifica a abordagem de língua-cultura trabalhada e afirma que a cultura brasileira foi a do Brasil real, não a dos “folhetos turísticos”, fazendo alusão à aula 4 quando comparamos algumas propagandas sobre Recife com a realidade que vemos nas ruas. Ao descrever o curso VIVA PE, ele indica que é “um programa que mostra a realidade do Brasil, e para esse fim lhe dá a chance de escolher o que é o Brasil para você”.

No que concerne à construção de novos sentidos de Brasil, Luiz afirma que com certeza o programa contribuiu para ressignificar sua visão sobre o país e escreve que “O Brasil parece enorme depois do programa. O país tem muito mais do que eu pensei inicialmente”. O uso do adjetivo “enorme” funciona como um mecanismo de valoração do Brasil e indica que o país se tornou maior após a vivência de sua diversidade, apontando para uma mudança no olhar em relação à nossa cultura e à percepção de sua pluralidade. Ainda sobre esse aspecto, na resposta 6, Luiz utiliza o exemplo da estátua de Iemanjá de seu prédio como um mecanismo de conexão com a ressignificação do Brasil e confirma que após ter conhecido mais sobre o Candomblé, a partir do curso, aquela estátua passou a ter um sentido completamente diferente.

Outras respostas de Luiz apresentam indícios fortes de interculturalidade associadas também à ressignificação do Brasil. Na resposta 4, o aluno argumenta que um de seus principais aprendizados no programa foi que “*the language within a culture shapes and defines that culture. That the world around us is viewed through the lens of our native languages*”. Essa afirmação apresenta um olhar plural sobre as culturas do mundo e um entendimento de que nossa língua materna e nossa cultura podem condicionar a forma como percebemos outras culturas. Essa descoberta do aluno dialoga com o conceito de relatividade linguística de Whorf e Sapir (DURANTI, 1997), que associam a língua à nossa forma de materializar a realidade. Sob essa perspectiva, aprender outras línguas nos possibilita materializar o mundo de novas maneiras e aprender o Português brasileiro nos concede um novo olhar para o Brasil.

Nas respostas do aluno, percebemos também alguns elementos associados ao Princípio I da Educação Intercultural (UNESCO, 2006) que defende que esta deve respeitar a identidade cultural do aprendente a partir da provisão de uma educação culturalmente apropriada. Algumas das ações que podem auxiliar no cumprimento desse princípio estão associadas a introduzir os aprendentes a um entendimento e apreciação de sua herança

cultural e a objetivar o desenvolvimento do respeito pela identidade cultural do aluno, sua língua e seus valores. Na resposta 8, Luiz indica que antes do curso, sentia-se esgotado a respeito de sua própria cultura e não encontrava nada bonito nela. A partir do curso, sua percepção da realidade e das belezas de cada cultura em sua diversidade e singularidade foi ampliada e pôde, assim, ser aplicada também à sua própria cultura. Ao final, ele afirma que “*I also see that there is no culture which can be deemed as better or as worse than another*”, revelando a habilidade de atribuir valor equitativo a todas as culturas, sem julgamentos. Seu enunciado está alinhado com a definição de interculturalidade dada pela UNESCO (2006, tradução nossa) que pressupõe a “existência e interação equitativa de diversas culturas, possibilitando a geração de expressões culturais compartilhadas por meio do diálogo e do respeito mútuo”³⁰.

RONALD (ALEMANHA)
2. Do que você mais gostou no programa? Porquê? I really enjoyed the friendly and helpful atmosphere in the group and with the teacher. The fact that it was ok for me to ask questions at any time was very nice. I also enjoyed that the teacher did not just provide the translation or solution for a given question but made us figure out the solution in Portuguese.³¹
4. Quais foram seus principais aprendizados com o Programa Viva PE? I learned a lot more about the history of the country and especially Pernambuco. Moreover, one of my key-take-aways is to not judge so easy on some of the cultural and behavioral practices here but first find out how to actually interpret them.³²
5. O programa contribuiu para ressignificar sua visão do Brasil de alguma forma? Explique. It has definitely contributed a great deal for me to expand my knowledge.³³ I especially enjoyed the field trips since I don't know if I ever had the opportunity to do this or actually know about these places.

³⁰Trecho original: “the existence and equitable interaction of diverse cultures and the possibility of generating shared cultural expressions through dialogue and mutual respect.”

³¹[Tradução nossa] “Eu também gostei do fato da professora não simplesmente dar a tradução ou solução de alguma questão, mas fazer com que nós pudéssemos descobrir a solução em Português”.

³²[Tradução nossa] “Além disso, um dos meus principais aprendizados foi de não julgar tão facilmente determinadas práticas culturais e comportamentais aqui, mas primeiro tentar entender como interpretá-las”.

³³[Tradução nossa] “Ele certamente contribui bastante para a expansão de meus conhecimentos”.

7. Você considera este programa diferente de outros cursos/aulas de Português que você já teve? Se sim, porquê? Se não, quais as semelhanças? The main difference is of course the field trips that we've made. They definitely made this course so different and outstanding from everything else i've done so far³⁴. Also the teacher contributed a great deal to make this program different because of her animating teaching style.		
LEGENDA		
Atribuição de Novos sentidos de Brasil	Visão intercultural declarada a partir do curso	Observação sobre o formato do curso

Quadro 13: Respostas do aluno Ronald ao questionário final

Ronald apresenta menos indicadores de ressignificação do Brasil quando comparamos a Samuel e Luiz. Em conversas com os alunos, pudemos inferir que fatores como o contato com outras culturas e línguas, e a possibilidade de vivenciar mais profundamente uma cultura podem aprimorar o olhar para sutilezas culturais e para um entendimento mais plural das culturas no mundo. Ronald é alemão, morou por alguns anos na Austrália e morava no Brasil há um ano quando iniciou o programa. Todavia, mesmo com vivência internacional significativa, ele apresenta, em suas respostas, evidências da construção de novos sentidos para o Brasil e para uma percepção intercultural sobre nosso país e sobre as culturas em geral.

Em relação à construção de novos sentidos de Brasil, Ronald havia afirmado na resposta 1, que seus sentimentos sobre o Brasil foram intensificados com o curso. Na resposta 5, ele indica que o curso “*has definitely contributed a great deal for me to expand my knowledge*” e faz uso de mecanismo de modalização “*definitely*”/“definitivamente” que indica alto grau de realização, enfatizando a importância do programa para a expansão de seus conhecimentos. O uso do verbo “*expand*”/“expandir” ao tratar de seu conhecimento expressa não apenas um acréscimo, mas um aumento em diferentes formas de seu conhecimento.

No que tange à interculturalidade, na resposta 4, o aluno declara que um de seus principais aprendizados com o programa foi “*not judge so easy on some of the cultural and behavioral practices here but first find out how to actually interpret them*”. Essa afirmação evidencia um novo olhar para o Brasil, um olhar de interpretação a partir dessa cultura,

³⁴[Tradução nossa] “As atividades de campo definitivamente tornaram esse curso excelente e diferente de todas as aulas que tive”.

entendendo cada cultura como um sistema único de valores, e o conhecimento desse sistema como uma chave que abre portas para a compreensão mútua. Essa afirmação corrobora o Princípio III da Educação Intercultural (UNESCO, 2006) que indica que esta deve prover todos os aprendentes de conhecimento cultural, atitudes e habilidades que os possibilite a contribuir para o respeito, entendimento e solidariedade entre os povos.

De acordo com o documento *Intercultural Education* (UNESCO, 2006), para atender a esse princípio, um dos mecanismos a ser trabalhado na educação é a promoção da consciência de que nossos valores culturais são filtros que permeiam a interpretação de situações dentro de cada cultura, por conseguinte, estimular a habilidade dos alunos de refletir e revisar informações sempre enriquecidos de diferentes perspectivas culturais é importante. Esse aspecto foi trabalhado nas aulas ao levar os alunos a refletir criticamente sobre o porquê de algumas atitudes dos brasileiros - que por vezes os incomodavam - e ao compararmos algumas situações de determinadas culturas que poderiam incomodar os brasileiros.

A esse respeito, podemos citar uma conversa informal durante nosso lanche coletivo em que Ronald indicou que detestava quando alguém chamava um garçom por um assobio ou por uma expressão genérica, como amigo ou camarada, e que esse era um ato de profundo desrespeito. A professora aproveitou a emergência da temática e comentou que, no Brasil, especialmente em bares, onde normalmente temos uma situação mais informal, não é comum o garçom se apresentar ou ter seu nome em um crachá. Nesse contexto, o que faz a principal diferença entre ser educado ou não, no Brasil, é principalmente a forma como modalizamos a linguagem ao pedir um prato ou fazer uma pergunta e a importância dos elementos não-verbais utilizados (sorriso, sinal de aprovação, uso de linguagem informal para criar aproximação, etc). Esse exemplo ratifica a colocação de Hall (1989) quanto a línguas de alto e baixo contexto. A língua alemã e a língua inglesa são línguas consideradas de baixo contexto, sendo a expressão linguística verbal de extrema importância para a construção do significado. Já o Português brasileiro, seria uma língua de altíssimo contexto, sendo muito relevante a observação da multimodalidade no significar, ao avaliar uma situação.

GIULIA (GRÉCIA)

2. DO QUE VOCÊ MAIS GOSTOU NO PROGRAMA? PORQUÊ?
--

Learning about Brazil, meeting new people and belong in a group. The course was not only about learning a new language but also learning about the Brazilian culture and get familiarized with the community we live in. ³⁵
--

³⁵ [Tradução nossa] “Aprender sobre o Brasil, conhecer novas pessoas e pertencer a um grupo. O curso não foi apenas sobre aprender uma nova língua, mas também aprender sobre a cultura brasileira e familiarizar-se com a comunidade em que nós vivemos”.

4. QUAIS FORAM SEUS PRINCIPAIS APRENDIZADOS COM O PROGRAMA VIVA PE?		
good memories and i started speaking Portuguese a little bit more ³⁶		
5. O PROGRAMA CONTRIBUIU PARA RESSIGNIFICAR SUA VISÃO DO BRASIL DE ALGUMA FORMA? EXPLIQUE.		
i learnt more about the history of Recife and the brazilian culture in general ³⁷		
6. O PROGRAMA CONTRIBUIU DE ALGUMA FORMA PARA VOCÊ VIVER MELHOR NO BRASIL? SE SIM, COMO? SE NÃO, PORQUÊ?		
yes it has, understand more words, meet new people, knowing the city i live in better ³⁸		
7. VOCÊ CONSIDERA ESTE PROGRAMA DIFERENTE DE OUTROS CURSOS/AULAS DE PORTUGUÊS QUE VOCÊ JÁ TEVE? SE SIM, PORQUÊ? SE NÃO, QUAIS AS SEMELHANÇAS?		
yes, first of all it was designed for foreigners and it was not just teaching you grammar. it taught me how to think and see brazilians from another point of view. ³⁹		
DEIXE AQUI SEU COMENTÁRIO GERAL SOBRE O PROGRAMA. FIQUE À VONTADE PARA ESCREVER O QUE QUISER.		
i will add more grammar or more about the tenses earlier in the course. ⁴⁰ Dany did a great job with us and trust me we were not the easiest crowd. It's difficult to teach new things to adults and especially from different backgrounds. She was really patient with us and she never lost her enthusiasm!!!		
LEGENDA		
Atribuição de Novos sentidos de Brasil	Visão intercultural declarada a partir do curso	Observação sobre o formato do curso

Quadro 14: Respostas da aluna Giulia ao questionário final

Assim como Ronald, Giulia apresenta substantiva experiência internacional. De nacionalidade grega, Giulia morou nos Estados Unidos e estava no Brasil para realização de sua pesquisa pós-doutoral. Em sua resposta à principal pergunta de pesquisa, ela mencionou que não mudaria sua resposta sobre “O que é Brasil para você?” após o curso, embora utilize diferentes palavras e, neste, assim, uma mudança, mesmo que pequena, nos sentidos de Brasil. Apesar de sua resposta 1 não indicar mudanças significativas, podemos inferir outras mudanças a partir das respostas a perguntas subsequentes.

A resposta 7 é a que fornece mais indícios da atribuição de novos sentidos ao Brasil, quando solicitada para indicar possíveis diferenças entre o VIVA PE e outros cursos já realizados. Nesse momento, ela afirma que “*it was not just teaching you grammar. It taught me how to think and see Brazilians from another point of view*”. Sua resposta se inicia com aspectos da materialidade do curso, apresentando o “ensino da gramática” como algo presente em todos os programas, mas ressaltando, a partir dos advérbios “not”/“não” e

³⁶[Tradução nossa] “boas lembranças”.

³⁷[Tradução nossa] “Eu aprendi mais sobre a história do Recife e sobre a cultura brasileira em geral”.

³⁸[Tradução nossa] “Sim, ele contribuiu, entendo mais palavras, conheço novas pessoas, conheço melhor a cidade em que vivo”.

³⁹[Tradução nossa] “Sim, primeiramente ele foi montado para estrangeiros e ele não era apenas para ensinar gramática. Ele me ensinou como pensar e ver os brasileiros a partir de outro ponto de vista”.

⁴⁰[Tradução nossa] “Eu acrescentaria mais gramática ou mais tempos verbais no início do curso”.

“just”/“somente” que o curso traz algo mais. Após essa indicação, Giulia afirma que o curso a ensinou como pensar e ver brasileiros a partir de outro ponto de vista. Essa afirmação denota que o curso possibilitou ver os brasileiros e, por consequência, o Brasil, de outra forma, oferecendo pistas de uma (re)construção de sentidos de Brasil mais profunda do que o que foi apresentado anteriormente.

Vale ressaltar que o aspecto gramatical é algo trazido por Giulia em diferentes partes do questionário, expressando a importância que confere a esse elemento. Esse fato é compartilhado com outros alunos estrangeiros e verificado por diferentes autores, ao exemplo de Furtuso & Oliveira (2009, p. 251) que mencionam terem verificado em diferentes pesquisas “uma forte crença dos alunos estrangeiros na aprendizagem da gramática como garantia do bom falar e escrever”. Em seu último comentário sobre o curso, a aluna menciona como sugestão o acréscimo de mais gramática e estudo dos tempos verbais no início do curso. Essa percepção demonstra que o aspecto mais relevante para Giulia era o aprendizado gramatical e possivelmente por essa razão, aspectos relativos à construção de novos sentidos de Brasil ficaram em segundo plano e não são tão claramente evidenciados nas respostas.

Analisando outros dados fornecidos nas respostas, podemos depreender elementos que apontam para a importância da colaboração no processo de aprendizado de uma língua. Ao usar expressões como “*belong to a group*”, “*good memories*”, “*meet new people*”, Giulia nos mostra que o curso parece ter sido relevante também no aspecto colaborativo e na possibilidade de ser parte de um grupo no Brasil.

DWIGHT (HOLANDA)
2. DO QUE VOCÊ MAIS GOSTOU NO PROGRAMA? PORQUÊ? Everything! I loved the combination of fieldtrips and classes. Also, I loved it that the classes were different, with video, music, games..if anybody asks, I would seriously recommend this course ⁴¹
4. QUAIS FORAM SEUS PRINCIPAIS APRENDIZADOS COM O PROGRAMA VIVA PE? I left there with a good feeling. I learned a lot (now i'm writing in English, because i'm in a hurry, but i do use more Portuguese) ⁴²

⁴¹ [Tradução nossa] “Tudo! Eu adorei a combinação das atividades de campo e as aulas. Além disso, adorei o fato das aulas serem diferentes, com vídeo, música, jogos...Se alguém me perguntasse a respeito, eu recomendaria totalmente esse curso”.

⁴² [Tradução nossa] “Eu terminei o curso com um sentimento bom. Eu aprendi bastante (agora eu estou escrevendo em inglês porque estou com pressa, mas eu passei a usar mais o Português”.

5. O PROGRAMA CONTRIBUIU PARA RESSIGNIFICAR SUA VISÃO DO BRASIL DE ALGUMA FORMA? EXPLIQUE. Not a whole lot, because i lived here for a while already, and i read about brasil too ⁴³		
7. VOCÊ CONSIDERA ESTE PROGRAMA DIFERENTE DE OUTROS CURSOS/AULAS DE PORTUGUÊS QUE VOCÊ JÁ TEVE? SE SIM, POR QUÊ? SE NÃO, QUAIS AS SEMELHANÇAS? Yes!! Small group of students, and the classes where just more fun! ⁴⁴		
9. COMO VOCÊ DESCREVERIA O CURSO VIVA PE PARA ALGUÉM QUE NÃO CONHECE O PROGRAMA? A fun, fast, and intensive way of learning, which is finished before you know it, and then you want more! ⁴⁵		
LEGENDA		
Atribuição de Novos sentidos de Brasil	Visão intercultural declarada a partir do curso	Observação sobre o formato do curso

Quadro 15: Respostas do aluno Dwight ao questionário final

Dwight foi o aluno que menos demonstrou indícios de (re)construção de sentidos de Brasil. A partir da análise de suas respostas, tivemos poucas pistas que denotassem novos sentidos a partir da realização curso. No entanto, percebemos alguns elementos que podem ser utilizados para justificar os poucos indícios de ressignificação em seu caso. Nas respostas, ele menciona que está preenchendo o questionário com pressa, o que pode ter influência no seu nível de aprofundamento. Ele também indica que costuma ler sobre o Brasil, possibilitando-lhe uma visão mais ampla a respeito de nossa cultura. Por fim, ressaltamos que Dwight é o aluno que morava no Brasil há mais tempo (3 anos) e é casado com uma brasileira, facilitando acesso a elementos culturais implícitos que outros estrangeiros em diferentes situações não teriam.

Apesar das respostas do estudante apresentarem poucos indícios de uma (re)construção de sentidos, seus comentários são relevantes a respeito do curso e nos auxiliam na revisão da proposta didática. Em seus comentários, Dwight faz referências muito positivas ao curso e ressalta o fato de as aulas utilizarem diferentes modos de significar (vídeo, jogos, música, etc), corroborando a pedagogia dos multiletramentos (THE NEW LONDON

⁴³ [Tradução nossa] “Não muito, porque eu já moro aqui há um tempo e eu leio sobre o Brasil também”.

⁴⁴ [Tradução nossa] “Sim!! Grupo pequeno de alunos e as aulas foram muito mais divertidas”

⁴⁵ [Tradução nossa] “Uma forma divertida, rápida e intensiva de aprendizado, que termina quando você menos percebe e em seguida você quer mais”

GROUP, 1996) que embasa esta proposta. Ele também utiliza mecanismos de valoração do curso, tais como: divertido, rápido, intensivo e diferente, oferecendo informações sobre sua percepção da qualidade do programa. Por fim, é relevante observar a expressão *I left there with a good feeling*, que expressa uma forma de sentimento a respeito do curso, aspecto também em sintonia com os multiletramentos.

4.2 ANÁLISE DAS UNIDADES DIDÁTICAS

A partir dos critérios descritos na metodologia, foram escolhidas 2 unidades: a **Unidade 2** (Aula 2) e a **Unidade Especial – Semana 2** (Aula 6) por refletirem um maior uso das categorias argumentativas de Liberali (2013) com objetivo de transformar os contextos escolares e favorecer a construção de novos sentidos de Brasil.

Na unidade 2, dividiremos a unidade completa em oito imagens de enunciados e discutiremos os dados que emergem desse material com base na metodologia de pesquisa indicada. Esta unidade correspondeu ao material utilizado na segunda aula com os alunos. Após o primeiro encontro, o grupo já se conhecia e o andamento da aula foi muito positivo. O Título da Unidade 2, “As Pessoas do Brasil”, tinha por objetivos apresentar diferentes personalidades do Nordeste provocando a percepção da diversidade cultural da região, introduzir os gêneros telenovela e cordel e apresentar elementos da cultura popular do Nordeste (Bonecos de Barro). Embora o título da unidade tenha sido “As pessoas do Brasil”, reforçamos em sala a ênfase no Nordeste como parte do Brasil. Preferimos não utilizar a expressão “As pessoas do Nordeste” visto que os tipos humanos representados não são exclusividade da cultura nordestina, mas representam pessoas nascidas em estados do Nordeste, que têm destaque nacional e não necessariamente são associadas à cultura do Nordeste. Para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, a unidade objetivava trabalhar “Adjetivos” e usos do Verbo “Ser”. A seguir um quadro descritivo dos objetivos desta unidade:

SEMANA 1 - RECIFE: RIOS, PONTES E PESSOAS		
02/03 2 de 12	3h	CONHECENDO PESSOAS E LUGARES 1. Descrevendo pessoas e objetos 2. Verbos SER/ESTAR Adjetivos/Substantivos
Objetivos de Aprendizado: ENUNCIATIVOS • Compartilhar uma opinião de forma simples a partir da descrição de pessoas-lugares-objetos • Estabelecer diálogo inicial (+ apresentação) • Produzir conhecimento - diferentes possibilidades - multiplicidade • Demonstrar interesse na pluralidade cultural LINGUÍSTICOS • Mecanismos de Coesão Verbal - Tempo presente SER-ESTAR • Mecanismos Lexicais - Feminino e Masculino (flexão de gênero para os adjetivos) DISCURSIVOS • Apresentação simples de ponto de vista; • Adequação de sentimentos à entonação e adjetivos utilizados; • Aspectos semânticos e pragmáticos do uso de adjetivos no português brasileiro;		

Quadro 16: Objetivos da Aula 2

Partindo desses objetivos e das categorias de análise, sigamos na discussão dos enunciados e dos aspectos multimodais apresentados em cada parte da unidade. A seguir, o recorte da primeira parte da Unidade 2.

UNIDADE 2
CONHECENDO PESSOAS NO BRASIL



UNIDADE 2
AS PESSOAS DO BRASIL



Nesta unidade vamos conhecer diferentes pessoas no Brasil. Vamos também viajar no mundo da arte popular. Vamos começar?

Figura 5: Recorte 1/8 da Unidade 2 (SILVA, 2016)

Este enunciado corresponde ao início do MD e situa o aluno a respeito do tema da aula: arte popular. Do ponto de vista enunciativo, o enunciado apresenta um contrato de participação implícito ao convidar o aluno a *viajar no mundo da arte popular* e objetiva provocar ou aumentar a adesão à temática da aula a fim de motivar os alunos a participarem. No plano discursivo, o enunciado tem função de exórdio por indicar a abertura da atividade, do tema. Verificamos ainda mecanismos de interrogação utilizados para engajar os alunos através de perguntas abertas (*Vamos começar?*) e mecanismos lexicais importantes como o uso da expressão *arte popular* (destacada em vermelho) para dar ênfase ao tópico cultural que marcaria a unidade, associado ao conhecimento de diferentes pessoas do Nordeste.

Nessa aula, a professora realizou a leitura do enunciado, conforme apresentada no material impresso, e pediu para que os alunos acompanhassem essa leitura. Esse procedimento foi seguido para que os alunos pudessem visualizar as informações que estavam sendo ditas de modo a facilitar o entendimento. Para motivar mais os alunos, foi perguntado se eles conheciam as pessoas que estavam nas fotos e a resposta foi “não”. A professora, então, indicou que eles conheceriam essas pessoas através da atividade do Jogo da Memória e a partir desta brincadeira os alunos foram introduzidos a alguns personagens da cultura brasileira, a partir do Nordeste.

1) JOGO DA MEMÓRIA

Você **conhece** o **Jogo da Memória**? É uma brincadeira muito comum entre crianças e adultos no Brasil. Vamos **brincar**? No nosso jogo, você vai conhecer algumas personalidades do nordeste.

Figura 6: Recorte 2/8 da Unidade 2 (SILVA, 2016)

Através desse enunciado, buscamos produzir conhecimento, ao situar os alunos no contexto de brincadeiras de criança no Brasil e buscamos ainda suscitar comentário e discussão a respeito do tipo de brincadeira evidenciado: jogo da memória. Na aula, foi perguntado aos alunos não somente se conheciam o jogo, mas se esse jogo existia em seus países e qual seria seu nome. Vimos que em todos os países representados o jogo tinha nomes semelhantes.

O enunciado funciona ainda como parte da abertura da aula e sua atividade está enquadrada como uma atividade de *warm-up* ou aquecimento para as atividades centrais da

unidade. Essa atividade buscou um enfoque prático associado ao cotidiano dos alunos, além de trabalhar a linguagem através do “brincar”. Por meio do jogo, introduzimos as personalidades da cultura do Nordeste que foram trabalhadas ao longo da unidade, dando sequência ao tema da aula.

Do ponto de vista da multimodalidade, utilizamos cores diferentes (vermelho e verde) para marcar as informações mais importantes do texto e utilizamos o negrito para enfatizar verbos a fim de identificá-los nas orações para discussão, em aula, do significado dessas ações. As cores utilizadas no MD foram as cores da bandeira do estado de Pernambuco, fazendo uma associação com a marca do VIVA PE. O tom vermelho marca a informação mais relevante por se tratar de um tom vibrante, quente.

2) CONHEÇA AS PERSONAGENS

Você conhece as **novelas brasileiras**? E a **literatura de cordel**? Em duplas, **vamos juntos conhecer** as personagens da **novela “Cordel Encantado”**, da Rede Globo (direção: Amora Mautner).

Ao ler a descrição das personagens, marque as palavras que são adjetivos (qualidades e características das personagens).

Veja o exemplo a seguir:



Antônia (Luiza Valdetaro) - Filha do coronel Januário Cabral, Antônia é uma moça romântica, doce e delicada, capaz abrir mão de sua riqueza e poder para se juntar aos mais pobres da cidade.

Anote aqui alguns adjetivos encontrados:



#toquecultural

As novelas são programas de tevê muito populares no Brasil. Na rede Globo, por exemplo, são exibidas 3 novelas diferentes à noite: novela das 6 (18h), novela das 7 (19h) e novela das 8 (20h). A novela “Cordel Encantado” foi exibida no horário das 6 e se passa no sertão nordestino. Muitas cenas foram gravadas nos estados de Sergipe e Alagoas.

A literatura de cordel é um gênero literário popular, comum no nordeste do Brasil. Sua tradição vem de Portugal, século XVI e seu nome vem do fato que os folhetos eram pendurados em cordas (cordéis ou barbantes) para serem vendidos nas Feiras.

Figura 7: Recorte 3/8 da Unidade 2 (SILVA, 2016)

Partindo para a análise do Recorte 3 da Unidade 2 (Figura 7), temos diversos objetivos da interação expressos através dos enunciados e das atividades. No primeiro enunciado desse recorte, iniciamos com o objetivo enunciativo de suscitar comentário e discussão acerca dos

gêneros “telenovela” e “literatura de cordel”. Como o nível linguístico dos alunos é iniciante, optamos por perguntas fechadas, buscando introduzir o tema e eliciar informações sobre os gêneros a serem trabalhados. No que concerne aos aspectos linguísticos dos enunciados, utilizamos mecanismos conversacionais de interrogação e repetição para dar ênfase ao léxico que gostaríamos de trabalhar na unidade, associado à cultura do Nordeste (*Cordel/Literatura de Cordel/Cordel Encantado, Novela/Telenovela/Novela Cordel Encantado, Conhece/Vamos conhecer*). Além disso, podemos ainda perceber o uso de mecanismos de coesão nominal dando significado levemente diferente ao verbo conhecer (Você **conhece** as novelas brasileiras? = conhecer como sinônimo de “estar familiarizado com”, “saber”; e Vamos **conhecer** as personagens = conhecer como “ser apresentado a alguém”).

Em seguida, o enunciado indica que os alunos devem partir para conhecer diferentes personagens da novela “Cordel Encantado”. A escolha da novela foi feita para associar o gênero telenovela a outro gênero: a literatura de cordel. Durante a aula, a professora também utilizou perguntas abertas para eliciar conhecimentos dos alunos, o que resultou em pouca interação verbal por parte dos alunos – certamente devido ao desconhecimento da informação e dificuldade no uso da língua-alvo. Perguntas como “O que é um cordel? O que é literatura de cordel?” foram utilizadas na aula para introduzir informações sobre esse gênero literário popular e foram respondidas pela professora a fim de trazer informações acerca desses gêneros aos alunos. Para favorecer o aprendizado multimodal, foi mostrado em sala de aula o vídeo-*teaser* de lançamento da novela no Brasil. A imagem lateral apresentada no material didático é uma referência a uma das imagens do *teaser* e tem por função relembrar elementos vistos no vídeo e que serão retomados em outras atividades desta seção.

Após o uso do vídeo, utilizamos ficha didática com descrição dos personagens da novela⁴⁶ conforme publicado em revista online, seguindo no desenvolvimento discursivo da temática da aula e introduzindo aspectos estruturais que auxiliassem os alunos na descrição de pessoas através do uso dos adjetivos. No enunciado do material, os alunos foram orientados da seguinte forma: “Ao ler a descrição dos personagens, marque as palavras que são adjetivos”. Esse enunciado tem foco sequencial utilitário e durante a aula foi expandido para a solicitação do trabalho em duplas para descobrir (com auxílio de dicionário) o significado dos adjetivos em contexto. Percebemos aqui a necessidade de incluir no MD orientações específicas sobre esse trabalho de pesquisa e discussão, de forma a estimular os alunos a

⁴⁶ Material extraído de publicação online.

compreenderem e experimentarem diferentes possibilidades, a fim de produzirem conhecimento. Ainda do ponto de vista enunciativo, esta atividade busca “estabelecer o diálogo na busca do verossímil” (LIBERALI, 2013), a partir da discussão, em duplas ou trios, das informações dadas no *handout* quando comparadas à imagem das personagens.

Após a discussão em duplas, os alunos compartilharam as informações encontradas e, por vezes, divergiram acerca de alguns adjetivos, como “espevitada” e “ambiciosa”. Do ponto de vista discursivo, a articulação dessa atividade foi feita a fim de trazer questões controversas em alguns momentos. Em relação à palavra “ambiciosa”, iniciamos uma discussão intercultural a respeito do significado dessa palavra em diferentes países. Enquanto em países como Estados Unidos, Austrália, Holanda e Grécia o uso da palavra é normalmente atribuído como característica positiva, no Brasil, o uso normalmente tem conotação negativa. Discutimos ainda palavras ou expressões em Português que pudessem ser associadas à atribuição normalmente dada a uma pessoa ambiciosa nesses países; e os alunos sugeriram a palavra “trabalhador”. Foram sugeridas ainda expressões como alguém que “luta por seus objetivos” ou “persistente”.

Por fim, o #toquecultural é uma seção que busca oferecer mais informações acerca dos temas trabalhados em aula. O uso do termo #toquecultural associa-se à ideia de tocar em alguém (toque físico), tocar uma música (tocar um instrumento) e tocar o coração e a mente (toque que sensibiliza). O uso do *hashtag* remonta às mídias sociais para marcar algo do qual um grupo participa, no que acredita, algo que se repete. Esta seção sempre aparece dentro de um quadro azul para marcar a diferença das outras informações. Do ponto de vista dos objetivos enunciativos desta interação, busca-se colaborar para a construção do pluralismo e produção de conhecimento ao apresentar ao aluno mais informações sobre o gênero telenovela e literatura de cordel, entrelaçando informações históricas e do cotidiano. Nessa seção, utilizamos alguns mecanismos lexicais e mecanismos de valorização que agregam valor histórico, geográfico e artístico aos gêneros apresentados: muito populares, três estados diferentes, sertão nordestino, Alagoas e Sergipe, literatura de cordel, gênero literário popular, tradição de Portugal e século XVI.

3) UM POUCO DE GRAMÁTICA

Vamos conhecer mais sobre os adjetivos e aprender a formar frases com eles.

EU	SOU	BRASILEIRO
ELA	É	BONITA
PRONOME	VERBO SER	ADJETIVO

PRONOMES	VERBO SER
EU	SOU
TU	ÉS
ELE/ELA	É
NÓS	SOMOS
VÓS	SOIS
ELES/ELAS	SÃO
VOCÊ	É
VOCÊS	SÃO
A GENTE	É

Usamos o VERBO SER para falar de:

NOME
(Eu sou João. Meu nome é João).

NACIONALIDADE
(Eu sou australiano (a). Eu sou da Austrália).

PROFISSÃO
(Eu sou engenheiro(a). Ele é professor(a).

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS, SOCIAIS E PSICOLÓGICAS
(Ele é alto. Eu sou casado(a). Ela é feliz).

Figura 8: Recorte 4/8 da Unidade 2 (SILVA, 2016)

Este recorte indica uma seção da unidade destinada à gramática do ponto de vista metalinguístico. O título da seção “Um pouco de Gramática” indica que esta é uma nova seção, uma pequena parte do todo da unidade que tratará de aspectos mais descritivos da língua. O enunciado seguinte “Vamos conhecer mais sobre os adjetivos e aprender a formar frases com eles” tem objetivo enunciativo de convidar para a produção de conhecimento e prática do que vimos anteriormente. Quanto à organização discursiva, esse enunciado indica desenvolvimento do tema anterior através do uso do advérbio “mais” e da expressão aditiva “e” para indicar um novo aprendizado. Mecanismos de coesão nominal que indicam continuidade do tema apresentado anteriormente também são evidenciados por meio de expressões como “conhecer mais” e “e aprender a”.

Por outro lado, a expressão inicial para convidar os alunos a aprender ainda tem grande influência da gramática descritiva, que evidencia apenas elementos morfológicos. Através da expressão “e aprender a formar frases com eles” referencia-se a uma tradição de ensino da língua voltado para a língua em si e não para seu uso em contexto. Enunciados que evidenciem o uso da língua em contexto seriam mais adequados ao material. Como sugestão, temos a seguinte frase: “Vamos conhecer mais sobre os adjetivos e aprender a usá-los em nosso dia-a-dia”.

Os quadros descritivos da língua são divididos em três: Descrição morfológica da frase, Conjugação do Verbo “ser” e Utilização do verbo “ser” em diferentes contextos. Esses quadros têm por objetivo a produção de conhecimento por meio da exemplificação de aspectos formais quanto ao uso do verbo “ser”. Quanto aos aspectos discursivos, temos um enfoque sequencial técnico-científico por tratar de questões mais formais da língua, evidenciando aspectos morfológicos. Ao falar sobre o uso da língua, são utilizadas modalizações para indicar normas em uso (alto grau) através do verbo “usamos” como indicador que é realizado por todos desta forma e que deve também ser utilizado pelos alunos.

A respeito da multimodalidade, verificamos a apresentação a partir de quadros explicativos, para sistematizar algumas das formas como usamos a língua. Além disso, evidenciamos alguns aspectos da língua por meio do uso de diferentes cores, especialmente nos quadros do lado esquerdo da página. Nos dois quadros, utilizamos as cores verde, azul e vermelho para marcar os diferentes elementos que formam as frases afirmativas com uso de adjetivos. Utilizamos ainda a cor amarela para marcar o pronome pessoal “Vós” e em sala indicamos que esse programa apenas é utilizado em contextos muito formais (o uso da cor amarela-clara opaca foi proposital para marcar o desuso desta estrutura). Por outro lado, evidenciamos em azul as expressões “Você é”, “Vocês são” e “A gente é”, com o objetivo de mostrar que essas são formas mais utilizadas no cotidiano (em contraste ao uso do “Vós sois” e “Tu és”). Durante a aula, conversamos ainda sobre o uso mais formal e informal da língua e como o “tu” é utilizado de maneira distinta em diferentes partes do Brasil. Enquanto no Nordeste, o “tu” é bastante informal e tem o verbo “ser” flexionado como que na terceira pessoa do singular, no Sul temos o uso do “tu” em diferentes contextos e flexionado conforme a língua-padrão. Seria importante que tais aspectos fossem evidenciados no MD para referência e reflexão posterior dos alunos.

Vamos praticar?

Veja as imagens abaixo e crie frases baseadas no que aprendeu:

	Nome: Ariano Suassuna Naturalidade: João Pessoa, Paraíba (PB) Profissão: Escritor, Dramaturgo		Nome: Elba Ramalho Naturalidade: Conceição, Paraíba (PB) Profissão: cantora
	Nome: Luiz Gonzaga (Rei do Baião) Naturalidade: Exu, Pernambuco (PE) Profissão: compositor e cantor popular		Nome: Francisco Brennand Naturalidade: Recife, Pernambuco (PE) Profissão: Escultor, Artista Plástico

Figura 9: Recorte 5/8 da Unidade 2 (SILVA, 2016)

Nesse recorte, temos enunciados simples que dão sequência aos enunciados anteriores, ao solicitar que o aluno pratique o que aprendeu e forme frases a partir das informações dadas. Como objetivo enunciativo da atividade temos a produção de conhecimento acerca das personalidades do Nordeste, de diferentes áreas. No entanto, o enunciado do MD não prepara o aluno para aquisição desse conhecimento e a professora precisou apresentar esta informação durante a aula.

Do ponto de vista discursivo, a respeito do plano organizacional dos enunciados, localizamos esse recorte como parte do desenvolvimento da aula, associando à atividade inicial do jogo da memória, visto que as personagens dessa atividade são as mesmas do jogo.

No que tange aos aspectos linguísticos dos enunciados, observamos mecanismos de conexão explorados a partir da exemplificação e prática dos conteúdos abordados na seção. Outros mecanismos linguísticos foram observados na aula como mecanismos de interrogação através de perguntas simples para auxiliar na prática da estrutura frasal. No entanto, esses mecanismos não aparecem nesta seção do MD.

Esse trecho apresenta também alguns aspectos referentes à multimodalidade ao

apresentar fotos de personalidades do Nordeste (associadas às imagens apresentadas no início da unidade) e elementos nas fotos que trazem indícios de algumas das profissões indicadas (Ex.: Luiz Gonzaga e o chapéu de couro e a sanfona; e Francisco Brennand e suas esculturas). Na aula, a professora orientou os alunos a observarem diferentes aspectos nas imagens que pudessem auxiliar na construção do significado, observando os diferentes modos de significar propostos pelos multiletramentos (COPE & KALANTZIS, 2008). No que concerne aos elementos culturais que podem estimular a ressignificação, utilizamos personagens do Nordeste associados a diferentes produções culturais (cultura de massa, cultura popular e cultura erudita), representantes de diferentes profissões, gêneros, perfis sociais e étnicos.

Entrelaçando as categorias argumentativas enunciativas de Liberali (2013) aos aspectos da linguagem multimodal (DIONÍSIO, 2014), a escolha das imagens e das personagens teve por objetivo aumentar a adesão à tese de que o Brasil, a partir do Nordeste, apresenta uma grande diversidade cultural e artística. Isso foi feito através da escolha de personagens relacionados à área de artes e de renome nacional e internacional. Vale também ressaltar que as fotos utilizadas na atividade são repetições das utilizadas no Jogo da Memória, com o objetivo de retomar as imagens de personagens representativos do Nordeste e oferecer mais informações sobre eles.

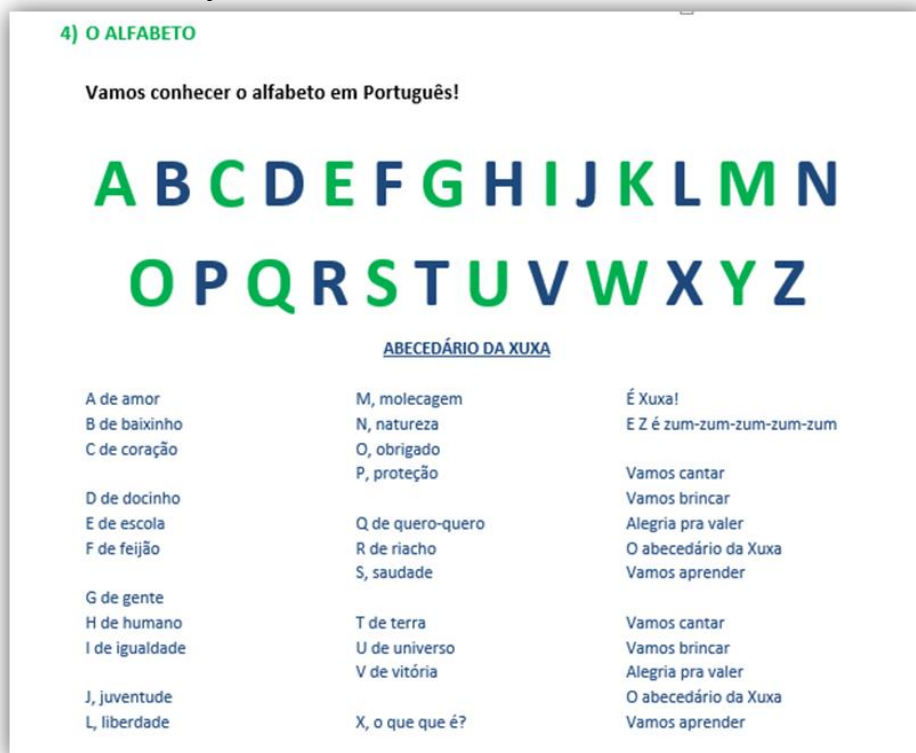


Figura 10: Recorte 6/8 da Unidade 2 (SILVA, 2016)

Do ponto de vista enunciativo, este trecho tem como objetivo produzir conhecimento sobre a pronúncia das letras do alfabeto através de associações com os sons das letras nas palavras exemplificadas no texto. Considerando o aspecto multimodal, os sons das palavras foram apresentados através de um vídeo da música “Abecedário da Xuxa”. Como sugestão para revisão dessa seção, seria importante apresentar um ícone indicando que este trecho seria apresentado a partir de um vídeo-clipe da música em questão. Além disso, seria importante abrir uma seção de #toquecultural para adicionar informações sobre Xuxa dentro do contexto de cultura de massa que objetivávamos trabalhar de forma implícita nesta unidade. No entanto, essas informações foram trazidas aos alunos através de enunciados orais da professora durante a aula.

Em relação ao plano discursivo, esse trecho indica desenvolvimento de conteúdo linguístico importante para o uso da língua pelos alunos. Por outro lado, ao considerarmos o todo temático da unidade, essa atividade apresenta-se como de pouco desenvolvimento, por não retomar elementos associados ao tema principal da aula (arte e cultura popular) como foi realizado nas outras atividades. Nesse sentido, não percebemos o que Pontecorvo (apud Liberali, 2013, p.67) afirma como um “avançar e progredir”, coletivamente “mediante a introdução de novos elementos e de novas perspectivas”, no plano temático.

No que concerne aos aspectos linguísticos associados à multimodalidade, observamos mecanismos de proferição utilizados no vídeo apresentado, enfatizando as letras do alfabeto. Complementando, também é possível verificar mecanismos não-verbais apresentados no vídeo indicando o uso de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Os alunos participaram ativamente desta seção e apreciaram positivamente a conexão realizada entre as letras do alfabeto e algumas palavras em Português.

5) ARTE POPULAR E O NORDESTE

#toquecultural

Cultura popular é entendida como a cultura produzida pelo povo. A arte em barro é parte da cultura popular do Brasil, em especial do nordeste. A arte em barro é herança dos índios e é muito comum no estado de Pernambuco, nas cidades de Caruaru, Tracunhaém e Goiana.

Veja abaixo bonecos de barro produzidos em diferentes partes do Brasil. Todos eles representam profissões. Vamos descobrir quais são?

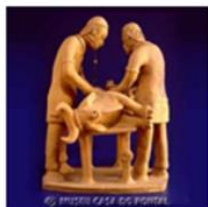


Figura 11: Recorte 7/8 da Unidade 2

O recorte 7 da Unidade 2 apresenta grande interdependência entre os aspectos enunciativos, linguísticos e discursivos, o que auxilia no foco do desenvolvimento criativo acerca do tema (LIBERALI, 2013, p.62). Quanto aos aspectos enunciativos, os enunciados buscam colaborar para a construção do pluralismo por meio da apresentação de uma nova concepção de arte, a arte popular, de forma contextualizada, a fim de produzir conhecimento sobre o Nordeste e o Brasil. As imagens dos bonecos de barro representativos de profissões, associados ao contexto da atividade, representam uma maneira multimodal de apresentar as informações para atingir o objetivo da interação, visto que foram escolhidas de forma a estabelecer relações com outros signos para a criação de sentidos (DIONÍSIO, 2014, p. 42).

O enunciado “Veja abaixo bonecos de barro produzidos em diferentes partes do Brasil. Todos eles representam profissões. Vamos descobrir quais são?” tem por objetivo suscitar comentário e discussão sobre as profissões apresentadas na arte em barro por meio do verbo “descobrir” que carrega em si o sentido de compreender, testar, experimentar diferentes possibilidades. No contexto da aula, o grupo foi desafiado a descobrir quais as profissões representadas na atividade e fizeram isso a partir da observação de aspectos denotativos de cada profissão. Essas discussões também abriram espaço para reflexões acerca dos tipos sociais ali representados.

Quanto aos aspectos discursivos desse recorte, percebemos a retomada do tema central da atividade: Arte e Cultura Popular e a apresentação de um ponto de vista a partir da conceituação do que é arte popular (através do #toquecultural) e exemplificação por meio da arte em barro. Elementos que provocam uma nova significação são expressos através das imagens da arte em barro e da referência à cultura indígena como produtora de um tipo de arte brasileira.

Em relação aos aspectos linguísticos dos enunciados, verificamos mecanismos de coesão verbal que exprimem processos materiais a exemplo do verbo “veja”, que poderia também ser substituído por “observe”, a fim de trazer uma conotação mais reflexiva. Por fim, as imagens apresentadas representam peças de arte de diferentes partes do Brasil e foram copiadas do acervo do Museu Casa do Pontal (RJ), o mais importante museu de arte popular do Brasil. Essas últimas informações poderiam ter sido evidenciadas no material através de uma área que convidasse os alunos ao aprofundamento do tema após a aula.

6) **FORRÓ DO ABC**



#toquecultural

O forró é um ritmo e dança típicos da Região Nordeste do Brasil. Esse estilo musical é muito comum nas festividades de São João, no mês de Junho.

FORRÓ DO ABC (Moraes Moreira)

No forró do A Nós vamos amar No forró do B Nós vamos beber No forró do C Nós vamos comer Me D pois E No forró do F Nós vamos ferver No forró do G vamos agarrar Gagh no forró do I Que jogou pro J	Nesse L Lê Lê Mas cadê você Nesse lê lê lê Mas cadê você? No forró do M Nós vamos mexer No forró do N vamos namorar No forró do O P Q R S T Pra que recitar Tantu U U U? Tô aqui pra V	O seu X xi xi Tô aqui pra ver o Seu Z zê zê Forró, Forró, forró Forró do ABC
--	---	--

#toquecultural

Moraes Moreira é um cantor e compositor baiano. A música “Forró do ABC” brinca com as letras do alfabeto e na música alguns sons são diferentes do original.

Figura 12: Recorte 8/8 da Unidade 2

Esta última parte da unidade didática é organizada como fechamento da aula. Ela retoma aspectos do tema - cultura popular - através do forró (gênero musical popular do Nordeste) e de um artista nordestino (Moraes Moreira). Do ponto de vista do uso da língua e

de elementos aprendidos na aula, retomamos informações acerca das profissões e do uso do verbo “ser” para fornecer informações sobre quem somos e o que fazemos.

Nos enunciados predominam o aspecto enunciativo como objetivos de interação que incluem a colaboração com a construção do pluralismo a partir da apresentação do ritmo forró e a produção de conhecimento ao elencar algumas informações sobre o ritmo/dança. Outro objetivo da interação foi o experimentar possibilidades ao contrastar o alfabeto da Xuxa com o alfabeto do Nordeste com o fim de suscitar discussão e avaliação crítica através do debate em sala. No entanto, esse objetivo não emerge dos enunciados diretamente e seria importante para a revisão do material que fossem acrescentados enunciados que conduzissem o aluno neste processo. Para o contexto de aula, esses enunciados podem ser apresentados oralmente, mas podem ser perdidas as oportunidades de discussão deixando-se apenas a critério do professor. Por isso, propomos inserir uma orientação marcando a conexão entre o abecedário da Xuxa e o forró do ABC seguida de perguntas ao aluno quanto às diferenças observadas. (ex.: O Abecedário da Xuxa e o Forró do ABC são formas de apresentar o alfabeto em português. Você percebe diferenças entre as duas formas? Quais são elas?).

Percebemos também, quanto aos aspectos linguísticos (LIBERALI, 2013), que o enunciado inicial a respeito do que é o forró, indica mecanismos de coesão verbal utilizados para exprimir relações do “ser” (O Forró é, Esse estilo musical é). Na letra da música são evidenciados mecanismos de coesão verbal que revelam processos materiais relacionados ao “fazer” (Ex.: Nós Vamos Comer, Nós vamos Amar, Nós vamos Ferver...).

Por fim, evidenciamos aqui elementos de cultura e ressignificação a partir das informações sobre Moraes Moreira (cantor e compositor baiano) reforçando a ideia do forró como ritmo do Brasil, ritmo do Nordeste e não apenas um ritmo de Pernambuco. Devido ao aspecto multicultural do programa, cujo objetivo principal era o de ressignificar o Brasil para os alunos estrangeiros, foi dada pouca ênfase nos aspectos gramaticais. Levamos em consideração análises a respeito dos MD de Português para Estrangeiros disponíveis no mercado e tomamos como base o fato de que há um predomínio de elementos gramaticais nos livros didáticos de Português para falantes de outras línguas (BARBOSA, 2016).

No entanto, ao longo das atividades, adicionamos mais exercícios de gramática, por solicitação de alguns alunos, que foram aplicados como materiais extras, complementares às aulas. Observamos que a elaboração de um material complementar com maior ênfase na gramática poderia potencializar o aprendizado da língua pelos alunos. Nesse sentido,

ressaltamos aqui o trabalho da pesquisadora Simone Uehara, que realiza pesquisa de mestrado em Linguística na UFPE e objetiva a criação de material multimodal para ensino de Português para estrangeiros utilizando como base os materiais criados para o VIVA PE.

A próxima unidade a ser analisada é a **Unidade Especial da Semana 2**(doravante UE2). Essa unidade foi escolhida como representante de um dos encontros de preparação para a aula de campo.

Na UE2, dividiremos a unidade completa em sete imagens de enunciados e discutiremos os dados que emergem desse material com base na metodologia de pesquisa indicada. Esta unidade correspondeu ao material utilizado na sexta aula dos alunos, no dia em que visitamos a cidade de Olinda, sendo então um material didático que possuía também o objetivo de preparar os alunos para algumas das atividades a serem vivenciadas em Olinda (Visita ao Terreiro da Nação Xambá, Visita ao Mosteiro de São Bento e visita a pontos culturais associados ao Carnaval, como o Mercado da Ribeira, Quatro Cantos e Alto da Sé).

O título dessa unidade é “Passeio por Olinda” e foi realizada no dia 12 de março, aniversário da Cidade de Olinda e Recife. O objetivo geral foi fazer uma viagem por diferentes partes da cultura da cidade, representando um pouco da diversidade brasileira ao associar arte e religião, com ênfase em aspectos sociais da cultura e nas religiões afro-brasileiras, em especial o Candomblé. A seguir, podemos visualizar os objetivos de aprendizado, divididos nas mesmas categorias de análise que utilizaremos para os enunciados.

OBJETIVOS DE APRENDIZADO			
Enunciativos	Linguísticos	Discursivos	Multiletramentos e Novos Sentidos de Brasil
• Colaborar para a construção do pluralismo • Compartilhar uma opinião (Eu gosto mais do _____ porque _____) • Estabelecer diálogo em busca da construção do conhecimento / do verossímil • Compreender e experimentar diferentes possibilidades	• Mecanismos de Coesão Verbal – Verbos no presente • Mecanismos Lexicais associados aos ritmos musicais • Habilidades de leitura e compreensão de texto	• Apresentação simples de ponto de vista;	• Reforçar a diversidade brasileira a partir da arte e religiosidade (Imagens, textos, vídeos, música, gestos) • Oferecer informações sobre o Candomblé e seu contexto social-artístico • Promover o olhar crítico sobre as religiões afro-brasileiras e sua influência no Brasil • Promover o contraste entre os diferentes tipos sociais de Pernambuco • Vivenciar a periferia e os contrastes sociais em diferentes espaço geográficos

Quadro 17: Objetivos Unidade Especial – Semana 2 (Aula 6)

Partindo desses objetivos e das categorias argumentativas de análise (LIBERALI, 2013), sigamos na discussão dos enunciados e dos aspectos multimodais apresentados em cada parte da unidade. A seguir, o recorte da primeira parte da UE2.



Figura 13: recorte 1/7 da UE2 (SILVA, 2016)

Do ponto de vista Enunciativo, essa é a abertura da aula, a chegada dos alunos e, a partir de elementos visuais, esse trecho situa o aluno na temática do encontro e, de forma implícita, solicita sua participação (Vamos comemorar? Que tal comemorar com música?). As imagens escolhidas objetivam ainda aumentar a adesão às teses que se apresentam (LIBERALI, 2013) ao orientar a aula à comemoração com música, elemento que une as pessoas e provoca reações no âmbito do “sentir”. A informação a respeito do aniversário de Olinda estimula o interesse dos alunos e a professora aproveita para falar sobre aniversário e data de nascimento (perguntando aos alunos sobre suas idades e data de aniversário) e provoca os alunos para que tentem adivinhar a idade de Olinda. A partir dessa atividade, aproveita-se para relembrar os números em Português e apresentar números a partir de 100, visto que a cidade de Olinda completava 481 anos na data da aula. Percebemos aqui que a professora parte do que é conhecido dos alunos, suas próprias idades e aniversário para construir com eles a informação inicial da aula.

Essa seção está organizada como abertura da unidade e quanto à articulação discursiva, trata-se de exórdio, por trazer um enunciado de abertura e convite à participação. Em referência aos aspectos linguísticos, verificamos o uso de linguagem informal para estabelecer uma aproximação com os alunos e também o uso de mecanismos de conversação

explicitados por perguntas abertas e o uso de linguagem informal para estabelecer aproximação com os alunos (Que tal...? Vamos comemorar...?). A utilização de alguns mecanismos lexicais foi feita para provocar sintonia com a temática: aniversário, passeio, comemorar, comemorar com música.

Analisando os aspectos multimodais desse recorte, verificamos, no topo da página, figuras da cultura brasileira para reforçar a identidade com a unidade, aspecto repetido em todas as unidades didáticas, no intuito de provocar unicidade entre as partes do curso. Verificamos, principalmente, o uso de elementos que auxiliam na construção de significado visual (THE NEW LONDON GROUP, 1996) para remeter aos subtemas da unidade: música, dança, religiosidade, cultura afro, etc. Essas imagens representam tipos humanos (dançarinos de frevo, músicos com fortes traços afro-brasileiros) e espaços geográficos em Olinda (igreja, casa colorida, representação do sítio de histórico de Olinda através do artesanato) visto que o tema da unidade é um passeio pela cidade. A foto do centro, do Grupo Bongar, introduz a ligação entre a arte, religiosidade e influências africanas que será trabalhada nas atividades 6 e 7. Percebemos ainda o uso de fotos coloridas para trazer o sentimento de celebração e de multiplicidade.

1) Você conhece algum ritmo brasileiro? Que ritmos vocês conhecem? Escreva abaixo o nome de alguns ritmos brasileiros.

Figura 14: Recorte 2/7 da UE2 (SILVA, 2016)

Essa seção estimula o compartilhamento de conhecimentos com a turma e identifica o outro como sujeito ativo na produção de conhecimentos, valorizando saberes prévios e construindo sobre o que os alunos já tem (LEFFA, 2007). Em resposta a essas perguntas, os alunos indicaram os seguintes estilos musicais: frevo, samba, bossa nova, forró, brega e coco. Na aula, utilizamos elementos discursivos de espelhamento e recolocação do que foi dito pelos alunos (leitura dos estilos musicais indicados) e utilização da pergunta “Que mais?”, ao longo da atividade e “Algo mais?”, como uma pergunta de fechamento desta e início da seção

seguinte. Os alunos ainda listaram o rock; fizemos, então, a distinção entre um estilo de música que é tocado no Brasil e ritmos brasileiros. Um dos alunos mencionou o *folk* nos Estados Unidos (fazendo a relação com sua própria cultura) e perguntou se haveria algo semelhante no Brasil, ao que indicamos a música sertaneja, adicionando a informação de que esse é estilo mais comum no centro-oeste do país. Essa atividade faz parte da atividade de abertura e tem organização temática de desenvolvimento. Seu foco sequencial é dado a partir das informações trazidas pelos alunos.

Para estimular a participação dos alunos, utilizamos mecanismos de interrogação partindo de perguntas fechadas do tipo sim/não (Você conhece algum ritmo brasileiro?) para perguntas abertas que estimulam a fala/escrita dos alunos (Que ritmos brasileiros você conhece?). Embora a atividade solicite que os estudantes escrevam os ritmos, no contexto da aula, pedimos para que eles compartilhassem com todos da sala para construirmos um conjunto de ritmos brasileiros e essas informações foram escritas no quadro para visualização de todos.

Em relação aos aspectos multimodais, destacamos o uso da fonte em cor verde, diferenciando esse texto da seção anterior e sinalizando uma unicidade entre essa e as atividades seguintes da unidade. O espaço em branco antecipa a participação do aluno e por se tratar de um espaço delimitado e apresentado em forma retangular com pontas arredondadas, emoldura a resposta do aluno, conferindo mais importância a ela, fazendo-a parte da atividade.

2) Em Pernambuco, temos grande diversidade de ritmos e danças. Vamos conhecer algumas manifestações artísticas? Em duplas, relacionem os textos aos tipos de música/dança.

FREVO	
MARACATU	
COCO	

Figura 15: Recorte 3/7 da UE2 (SILVA, 2016)

O enunciado desta seção favorece os aspectos enunciativos de apresentar a diversidade cultural do Brasil, a partir da diversidade de estilos de música e dança em Pernambuco e busca também convencer os alunos a respeito dessa diversidade a partir do uso de mecanismos de valorização associadas a essa ideia (“Em Pernambuco, temos **grande variedade** de ritmos e danças”). Em seguida, tomamos o lugar de um enunciador que convida o aluno a conhecer essa diversidade, ratificando a proposição anterior (Vamos conhecer algumas manifestações artísticas?).

Em duplas, os alunos receberam trechos de textos sobre cada um dos ritmos e relacionaram cada texto ao estilo musical. Os textos foram retirados de fontes diversas e são apresentados aos alunos em seu formato real, sem adaptações. Essa escolha foi feita baseando-nos na importância do uso da língua viva (BAKHTIN, 2011), presente em materiais autênticos, visão também reforçada por Kramsch (1993). Durante essa seção, enfatizamos que os alunos não se preocupassem em entender tudo no texto, pois esse não era o objetivo, mas, sim, tentar compreender a ideia principal a partir das palavras e expressões que eles já conheciam. Esse comentário se fez relevante para minimizar a ansiedade dos alunos. Nesse sentido, o uso de espaços em branco (em vez de muitas informações dadas diretamente no material) também auxilia na diminuição da ansiedade dos alunos ao aprender uma LE (TOMILISON, 2009), ao trazer mais respiro ao texto e evitar a sobreposição de informações.

3) Vamos conferir os resultados ao assistir a alguns vídeos sobre esses estilos musicais. E então, acertaram? De que estilo você mais gosta? Há algo parecido em seu país?

Eu gosto mais do _____ porque _____

Figura 16: Recorte 4/7 da UE2 (SILVA, 2016)

Esse enunciado estimula a multimodalidade em sala de aula. Embora sua materialidade não apresente aspectos multimodais tão variados, faz-se a relação com o uso de vídeos externos ao MD. Dessa forma, o aluno é convidado a significar a realidade a partir dos diferentes modos na unidade, prática sugerida pelo Grupo de Nova Londres (THE NEW

LONDON GROUP, 1996). Os aprendentes são expostos a elementos visuais (imagens e vídeos), elementos linguísticos (textos sobre os ritmos musicais), auditivos (trechos de música e vocabulário que remete à música) e gestuais (dança e representações da professora sobre cada ritmo) e essa exposição de diferentes modos tem por objetivo estimular o aluno a ser um *active designer* (THE NEW LONDON GROUP, 1996), um criador ativo de significado, aguçando sua capacidade de atribuir novos sentidos ao Brasil.

Esse enunciado cria também uma conexão com a atividade anterior, ao convidar o aluno a “conferir os resultados ao assistir a alguns vídeos sobre esses estilos musicais”. Em relação à multiculturalidade, o enunciado solicita a participação do aluno como enunciador, membro de experiências culturais relevantes, ao perguntar “Há algo parecido em seu país?”. Para ampliação dessa pergunta a fim de enfatizar elementos de interculturalidade, poderia ser feita uma discussão sobre ritmos de diferentes países e uma relação entre essas culturas.

Sobre os aspectos enunciativos, os objetivos dessa interação foram os de suscitar comentário e discussão entre os alunos e apresentar diferentes ritmos musicais que validassem o pressuposto implícito da diversidade brasileira a partir dos ritmos do Nordeste. Além disso, o enunciado objetivava estimular o aluno a compartilhar sua opinião a partir do uso de mecanismos linguísticos de conexão (solicitando explicação), que são apresentados na unidade (“Eu gosto mais de _____ porque _____”) e mecanismos de distribuição de vozes ao focalizar as perguntas na experiência do grupo e, em seguida, na experiência individual dos alunos.

Do ponto de vista discursivo, esse enunciado promove a co-construção do conteúdo temático da aula, a partir das visões dos alunos. O uso de mecanismos de interrogação (De que estilo você mais gosta? Há algo parecido em seu país?) propicia o entrelaçamento de falas e a troca de conhecimentos sobre o tema.



Figura 17: Recorte 5/7 da UE2 (SILVA, 2016)

Esse enunciado indica aspecto discursivo de sequência da unidade, a partir do convite à dança, utilizando mecanismos de coesão verbal associados ao “fazer” (dançar e coco). Essa sequência é feita por meio de experiências associadas à temática da aula e não apenas à adição de conteúdo; e auxilia na aproximação dos alunos à cultura local ao torná-los participantes dessa cultura e não apenas espectadores. No contexto dos multiletramentos, essa atividade relaciona-se à sinestesia (COPE & KALANTZIS, 2009), visto que aglutina diferentes modos de significação e os apresenta aos alunos: visual, auditivo, gestual e linguístico. Essa atividade da aula favorece estilos de aprendizado relacionados ao fazer: sinestésicos e experienciais (TOMLINSON, 2009), sendo positiva a mescla de diferentes estilos de atividades para atender a distintas formas de aprendizado. Essa prática relaciona-se a TASHC, pois leva em consideração que cada aprendente é um sujeito situado no espaço e no tempo e traz consigo suas preferências, valores e formas especiais de construir significado.

Quanto aos aspectos enunciativos, os objetivos da interação são experimentar diferentes possibilidades, a partir da vivência de um dos ritmos conhecidos na aula, o coco, e provocar aumento da tese da diversidade cultural do Brasil, a partir do convite à participação nessa cultura. A experiência com a dança do coco também denota valores associados à cultura popular no Brasil como a simplicidade, inclusão e brincadeira. Durante a aula, os alunos se divertiram muito ao aprenderem a dançar coco, ao som da música “29 de junho” do grupo Bongar.

Por se tratar de um enunciado que convida à prática, à dança do coco, a aula foi permeada por mecanismos não verbais como proxemia, orientação do corpo, jogos de olhares, movimentos da cabeça de aprovação, palmas e risos. Esses mecanismos auxiliaram no

estabelecimento de vínculos afetivos de cumplicidade e parceria entre os participantes do grupo e a professora (LIBERALI, 2013).

Destacamos, ainda, aspectos multimodais apresentados no enunciado, não apenas com a cor vermelha da palavra “coco”, objetivando dar-lhe mais vida e destacá-la no conjunto, como também, com o uso de duas imagens relacionadas ao coco para ilustrar a ênfase da atividade à dança. As duas imagens abordam ainda elementos da cultura brasileira, a partir do Nordeste, ao apresentar um casal afro-brasileiro, reforçando a origem negra do estilo musical e a imagem intitulada “Coco de Roda”, xilogravura do artista pernambucano J.Borges.

5) Falando em coco, você conhece o Grupo Bongar? O Bongar é composto por seis jovens integrantes do terreiro Xambá, do Quilombo do Portão do Gelo, em Olinda. Vamos assistir a um vídeo do grupo.



#toquecultural
O grupo foi fundado em 2001, com o propósito de levar aos palcos a tradicional festa do Coco da Xambá, que se realiza na comunidade há mais de 40 anos, no dia 29 de junho.
O Bongar tem uma musicalidade muito forte de diversas influências musicais, vivenciadas nos cultos afro-brasileiros, principalmente da linhagem Xambá. Os integrantes do grupo herdaram toda essa musicalidade desde a infância, ouvindo os mais velhos e aprendendo com eles os toques, as loas e as danças, durante as festas da Casa Xambá.

Figura 18: Recorte 6/7 da UE2 (SILVA, 2016)

Essa atividade/enunciado objetiva preparar os alunos para a atividade de campo ao relacionar informações sobre o coco (parte do tema central da aula “estilos musicais”) com outras esferas da vida, como a religiosidade e as representações sociais, a partir das informações trazidas sobre o grupo Bongar (grupo musical do Terreiro Xambá – local a ser visitado na tarde posterior à aula). Ainda do ponto de vista enunciativo, esse enunciado busca suscitar discussão/comentário, ao apresentar informações sobre um grupo de música pernambucano de Olinda e relacionar com expressões descritivas fortes no Brasil: terreiro e quilombo. Quanto ao conteúdo temático desse enunciado, ao tratar de questões raciais, associadas à religiosidade negra no Brasil, buscamos criar choques semânticos que auxiliassem os alunos na criação de novas propostas sobre o mundo (LIBERALI, 2013).

A organização discursiva desse enunciado é de desenvolvimento da unidade e de pertinência quanto ao tema central, trazendo novas informações sobre ritmos musicais e sobre o coco. Verificamos, ainda, uma articulação discursiva, a partir de espelhamento com o

enunciado anterior retomando o objeto temático “coco” e trazendo novas informações sobre ele a partir de mecanismos de interrogação (“Falando em coco, você conhece o grupo Bongar?”). Ainda do ponto de vista linguístico, ressaltamos o uso de mecanismos de valoração feitos a partir de expressões descritivas e adjetivações como: jovens integrantes do Terreiro Xambá, Quilombo [no enunciado], e musicalidade muito forte, diversas influências musicais, vivenciadas nos cultos afro-brasileiros, toques, danças, loas [toque cultural]).

Em referência aos aspectos multimodais, apontamos o uso da capa do primeiro álbum do grupo Bongar como elemento visual, objetivando criar uma associação imagética ao grupo musical e fazendo conexão com a imagem central do topo da unidade (imagem com os integrantes do grupo). Do ponto de vista dos aspectos multiculturais, sobrelevamos a associação entre coco e candomblé, iniciando um diálogo entre arte e religiosidade, tema da atividade de campo e aspecto cultural relevante no Brasil, especialmente no tocante às religiões afro-brasileiras.

6) Em nosso passeio de hoje, visitaremos a Casa Xambá. Antes disso, vamos conhecer um pouco da história desta Nação e um pouco da história das religiões afro-brasileiras. Vamos também observar os verbos que são utilizadas na Cronologia do Terreiro Xambá.

Figura 19: Recorte 7/7 da UE2 (SILVA, 2016)

Esse último enunciado da unidade relaciona-se aos enunciados anteriores promovendo um desenvolvimento do tema, em referência ao aspecto discursivo organizacional. Em adição, também exerce a função de fechamento da unidade, ao fazer a ligação com a visita da tarde, atividade de campo. Quanto aos objetivos da interação, buscamos colaborar para a construção do pluralismo e produzir conhecimento sobre um dos locais a serem visitados, o Terreiro da Xambá, por meio da cronologia da Casa Xambá (ANEXO A) que também auxilia no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos ao apresentar texto com usos de verbos no presente do indicativo. Esse texto foi extraído do site do Terreiro Xambá e conta a história dessa nação no Brasil.

Quanto aos aspectos linguísticos, ressaltamos o uso de mecanismos de coesão verbal, a partir de verbos associados a processos materiais relacionados ao “fazer” (visitaremos, vamos conhecer, vamos observar) e verbos que indicam temporalidade (Em nosso passeio de hoje, visitaremos). Mecanismos de coesão nominal ao relacionar a visita à Casa Xambá, à

história dessa nação, à história das religiões afro-brasileiras e elementos multimodais externos à unidade: (sinestésico) visita a Casa Xambá, (verbais) cronologia da Casa Xambá.

Ao final desta seção, que analisa os dados coletados na presente pesquisa, esperamos ter elucidado como o MD pode contribuir com a construção de novos sentidos de Brasil, por meio do uso de aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos (LIBERALI, 2013). Acreditamos que as respostas dos alunos evidenciam indícios da construção de novos sentidos de Brasil e se entrelaçam com os aspectos observados no MD e nas atividades de campo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos uma pesquisa dentro do campo da LA é difícil tratar de considerações finais, pois o uso do termo final, naturalmente, denota o fechamento de algo, o esgotamento de um tema. Na verdade, acreditamos que essa pesquisa foi o início de uma nova perspectiva para ensino de PFOL e que, de certa forma, neste momento, estamos no meio desse processo de aprendizados.

Todavia, foi possível chegarmos a conclusões que cremos relevantes para a área de LE e PFOL, bem como para a construção de novos sentidos de Brasil no mundo, por meio da experiência de alunos estrangeiros participantes de um curso de Português Brasileiro. A partir da análise do MD e das respostas dos alunos, podemos validar que o material didático é um instrumento mediador na construção de novos sentidos de Brasil. As respostas dos alunos apresentam número significativo de expressões que denotam uma (re)construção da forma como percebem o Brasil, após o curso. Como orientador das ações didáticas no VIVA PE, o MD é o instrumento utilizado para a produção do conhecimento que queremos construir e medeia a ação do professor na sala de aula e também nas atividades de campo, ao preparar os alunos para as experiências a serem vivenciadas, ajudando na conceitualização e internalização dos contrastes.

O uso das categorias argumentativas, propostas por Liberali (2013) na elaboração do material viabilizaram a materialização dos objetivos inicialmente traçados para o curso. A análise dos enunciados do MD confirma a utilização de elementos linguísticos com a finalidade de provocar os efeitos almejados com o programa. Nesse sentido, os objetivos enunciativos que mais aparecem são: provocar ou aumentar a adesão às teses que se apresentem; enriquecer a visão de mundo pela diversidade; e colaborar para a construção do pluralismo. Ao confrontarmos as respostas dos alunos com esses objetivos, podemos validar que as experiências vividas no programa, mediadas pelo MD elaborado, respondem a estes objetivos enunciativos principais. Aliás, as respostas dos alunos indicam principalmente o aprendizado de novos conhecimentos sobre o Brasil, construção de olhar mais interpretativo para nossa cultura e desenvolvimento mais aguçado de uma percepção intercultural e maior apreço pelas diferenças entre culturas.

Sobre a presença do olhar intercultural dos alunos nas respostas, indicado como desenvolvido ou aprofundado a partir do curso, verificamos que, embora esse não tenha sido

um objetivo específico desde o início, o caráter multicultural do programa, associado à promoção de um novo olhar para o Brasil, gerou esses frutos à pesquisa. Dessa forma, concluímos que uma proposta didática com ênfase nos multiletramentos pode possibilitar o desenvolvimento discente intercultural, ao promover uma pluralidade de formas de significar. Esse movimento corrobora a visão de Cope & Kalantzis (2008) ao afirmarem que “*the process of designing redesigns the designer*”, ou seja, o processo de atribuição de significação (*design*) pelos alunos reorganiza sua forma de pensar e de agir. Para os autores, no contexto dos multiletramentos, o aprendizado é um processo de recriação de si mesmo e o dinamismo cultural e a diversidade são os resultados.

Após a apresentação dessas primeiras considerações finais, solicito ao leitor a possibilidade de utilizar também aqui a primeira pessoa do singular a fim de tratar das transformações ocorridas no âmbito docente e pessoal da professora-pesquisadora, relevantes para os resultados desta pesquisa. Essa mudança justifica-se dentro do fazer científico em LA, da importância do sujeito histórico situado no tempo e no espaço, dentro da TASCH e dialoga com Freire (2014, p. 25) quando o autor afirma que “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Nesse sentido, ensino e aprendizagem são parte de um todo dialógico e a minha experiência como professora-pesquisadora no projeto torna-se significativa.

O processo de criação do VIVA PE envolveu meu reposicionamento de coordenadora de educação internacional e facilitadora de propostas educativas para estrangeiros para elaboradora e avaliadora de MD e professora-pesquisadora de Português para Estrangeiros. Essa transformação só se fez possível em seu sentido lato pelo viés crítico-colaborativo assumido nesta pesquisa. Cada etapa deste processo contou com a participação não só de profissionais de diferentes áreas, especialmente professores de Português como LM e LE, professores de inglês e história, pesquisadores em LA, como também especialmente, dos alunos participantes desta pesquisa. Meu protagonismo docente foi iniciado pelo desejo de agir para eles, mas foi possível apenas pela ação com eles.

O VIVA PE transformou não somente o olhar dos alunos participantes para o Brasil, conferindo-lhe novos sentidos, mas também o meu olhar. No processo de criação das unidades didáticas, as vozes dos alunos nas aulas reverberaram na (re)construção de meus sentidos de Brasil. Situando o contexto histórico, o ano de aplicação do curso foi 2016, ano em que o Brasil vivenciou uma de suas maiores crises: uma crise de identidade. Diante da

conjuntura política e econômica do país, nossos sentidos coletivos de Brasil foram postos em xeque. Ao invés do Brasil da amizade e amabilidade, vimos exemplos cotidianos de intolerância e corrupção. O Brasil da beleza e do orgulho de ser brasileiro foi substituído por exemplos de desrespeito, embates vazios e vergonha de ser brasileiro. No entanto, nas interações com os alunos, a partir dos temas orientados pelo MD, compartilhamos formas de pensar distintas e pontos de vista sobre o Brasil e sobre o mundo, construindo assim novos sentidos de Brasil a cada encontro.

Ao retomar a análise das vozes dos alunos no primeiro questionário, especialmente dos alunos Samuel e Luiz, percebemos que “Brasil” é como uma palavra alheia (BAKHTIN, 2011, p. 294), “uma palavra cheia de ecos de outros enunciados”, reproduzindo a visão de outras pessoas. Revisando suas respostas no segundo questionário, podemos afirmar que “Brasil” passa de palavra *alheia*, palavras de outrem a *minha* palavra, no sentindo bakhtiniano (BAKHTIN, 2011), pois está imersa de uma tonalidade expressiva própria, conferida a partir da vivência no Brasil e das experiências do curso e embebida de uma atitude ativa responsiva sobre o Brasil.

Por fim, retomando algumas das expectativas quanto às contribuições desta pesquisa para a LA no Brasil, acreditamos que o presente estudo:

- contribui para as áreas de PFOL, PLE (Português Língua Estrangeira), PSL (Português como Segunda Língua), PLA (Português como Língua Adicional) e outras iniciativas que se dedicam ao Português Brasileiro e suas interações com nossa cultura e sociedade, ao apresentar proposta didática com ênfase na cultura do Nordeste e com abordagem multiletrada e multicultural;
- apresenta possibilidades de criação de MD para Programas de PFOL, com ênfase na cultura do Nordeste e como instrumento mediador da prática educativa;
- inova, ao trazer uma reflexão crítica sobre MD de PFOL e suas interações com multiletramentos, multiculturalidade e interculturalidade;
- colabora para a construção de um novo ponto de vista sobre o Brasil no mundo.

Para finalizar, acredito que não este é o início de um processo de elaboração de um MD que promove a construção de novos sentidos de Brasil. Muitos foram os aprendizados

com a proposta do VIVA PE e percebemos assim o quanto podemos aperfeiçoar, revisar este material que se propõe a (re)imaginar o Brasil e assim reconstruí-lo para nós brasileiros e para os estrangeiros que se dedicam por algum tempo ao aprendizado do Português Brasileiro.

Espero ainda que outros pesquisadores possam sentir-se empoderados a criarem programas de PFOL que reflitam ideologias linguísticas representativas do Brasil que queremos semear. E que a linguagem seja o instrumento mediador de nossas circunstâncias, possibilitando as transformações que sonhamos realizar. Enfim, “que nossa BRASILIDADE transforme essa imagiNAÇÃO em REALIDADE” (GOMES DE MATOS, 2016).

EPÍLOGO

Fazer parte do VIVA PE foi uma das experiências mais significativas de minha vida e me possibilitou ver o Brasil a partir dos olhos dos alunos estrangeiros, hoje amigos, e da elaboradora de uma proposta didática de PFOL que me tornei. Os alunos do VIVA PE me relembraram da diversidade única do Brasil e me ajudaram a navegar pelas águas difusas da cultura brasileira. Hoje percebo que o Brasil é ainda maior do que imaginei, pois, suas fronteiras tornam-se cada vez mais mestiças e são (re)construídas diariamente por cada brasileiro e pelas “*palavras alheias*” que ecoam no mundo.

A partir desta experiência, que contou com a mediação essencial da professora Maria Cristina Damianovic, passei de estudante de mestrado à pesquisadora e linguista aplicada. E como a linguista aplicada que sou hoje, mais importante do que a pesquisa em si é o fazer no mundo, são as transformações que de alguma forma possibilitamos através da educação e da linguagem. Desta maneira, sinto-me realizada ao perceber o impacto que o programa provocou nos alunos, especialmente ao perceber que seu olhar para o mundo foi modificado numa perspectiva não apenas de tolerância, mas de compreensão mútua, de amizade.

Além das mudanças diretas realizadas a partir da pesquisa, é também relevante ressaltar meu reposicionamento como coordenadora de educação internacional da ABA Global Education. A partir dessa experiência, pude revisar propostas antes realizadas e enriquecê-las com os resultados aqui obtidos. Ademais, estamos trabalhando na elaboração de uma proposta de curso online de Português para Estrangeiros, buscando assim potencializar o impacto do ensino do Português na construção discursiva do que é o Brasil. Aliás, buscamos a promoção dos multiletramentos e interculturalidade a partir do curso.

Enfim, sinto que muito foi conquistado, mas sei que este é apenas o começo de uma grande jornada. Para o futuro breve, espero revisar a proposta didática do VIVA PE e transformá-la em um curso regular na ABA e em um programa online de Português Brasileiro para estrangeiros no mundo. Para um futuro um pouco mais distante, planejo expandir essa pesquisa para um doutorado, buscando o diálogo com professores de PFOL no Brasil e em diferentes países.



Figura 20: Representação com efeito de pintura da foto presenteada à professora no último dia de aula

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros**. 6 Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 1992.

ALMEIDA FILHO, J.C.P.; LOMBELLO, L. C. (Orgs.). **O Ensino de Português para Estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1997.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 6 Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. **Língua-Cultura na sala e na história**. In: MENDES, Edleise. *Diálogos Interculturais: Ensino e Formação em Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Questões de Literatura e Estética**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. Trad. Sheila Grillo e EkaterinaVólkova Américo. São Paulo: Editora34, 2013.

_____. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BOHN, Hilário. **Ensino e aprendizagem de línguas: os autores da sala de aula e a necessidade de rupturas**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

BUARQUE, Daniel. **One Country, Two Cups— The International Image of Brazil in**

1950 and in 2014. International Journal of Communication, vol. 9, p. 1300-131, 2015.Disponível em: <<http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/3351/1368>>. Último acesso em 23 de Janeiro, 2017.

CHOI, Julie. NUNAN, David. **Language and Culture: Reflective Narratives and the emergency of identity.** New York: Routledge, 2010.

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE (CEFR). Disponível em:<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp>. Último acesso em 10 de Fevereiro 2017.

COPE, Bill;KALANTZIS, Mary.**Multiliteracies: New Literacies, New Learning.** Pedagogies: AnInternationalJournal, Vol.4, 2009, pp.164-195.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. **Vygotsky: uma estrategista para lidar com conflitos.**In: DAMIANOVIC, M.C.; SCHETTINI, R.; HAWI, Mona; SZUNDY, P. (Org). Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009. <http://ufpe.academic.edu/mariacristinadamianovic/articles>.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. LEITÃO, Selma. **A Atividade de expansão de conceitos teóricos por meio do debate crítico em sala de aula.** In: LIBERALI, Fernanda; MATEUS, Elaine; DAMIANOVIC, Maria Cristina. A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Escola: recriando realidades sociais. Campinas: Pontes, 2012. <http://ufpe.academic.edu/mariacristinadamianovic/articles>.

DANIELS, Harry. **Vygotsky and Pedagogy.** London, UK: Routledge Falmer, 2001.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret (Org.). **Português Língua Adicional: ensino e pesquisa.** Recife, PE: Editora Universitária UFPE, 2012.

DINIZ, Leandro; STRADIOTTI, Lúcia; SCARAMUCCI, Matilde. **Uma Análise Panorâmica dos Livros Didáticos de Português do Brasil para Falantes de Outras Línguas.** In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Org.). O livro didático de língua estrangeira. Campinas: SP: Mercado das Letras, 2009.

DIONÍSIO, Angela Paiva (Org.). **Multimodalidades e Leituras.** Recife, PE: Pipa Comunicação, 2014.

DURANTI, Alexandro. **Linguistic Anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ENGESTRÖM, Yrjö. **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999.

FARACO, Carlos Alberto. **O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal**. In: BRAIT, Beth. Bakhtin: Dialogismo e Polifonia. São Paulo: Contexto, 2013.

FERREIRA, Marília Mendes. **Contribuições da Teoria Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade para o Ensino-Aprendizagem da Língua Estrangeira**. In: LIBERALI, Fernanda; MATEUS, Elaine; DAMIANOVIC, Maria Cristina. A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Escola: recriando realidades sociais. Campinas: Pontes, 2012.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Pesquisa indica que 9 em 10 estrangeiros pretendem voltar ao Brasil após Rio-2016**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/esporte/olimpiada-no-rio/2016/08/1804394-pesquisa-indica-que-9-em-10-estrangeiros-pretendem-voltar-ao-brasil-apos-rio-2016.shtml>>. Último acesso em 05 de Fevereiro, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Oprimido**. 60a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. 51a Ed. São Paulo: Global, 2006

FUGA, Valdete; DAMIANOVIC, Maria Cristina. **A Pesquisa Crítico-Colaborativa: por uma educação monista de professores em totalidades**. In: CRUZ, N; PINHEIRO-MARIZ, J. Ensino de Línguas Estrangeiras: Contribuições Teóricas e de Pesquisa. Campina Grande: EDUEFGG, 2011, pp. 173-20.

FURTUOSO, Viviane; OLIVEIRA, Eliane. **Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de Português para Estrangeiros**. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera (Orgs.). O Livro Didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

GALLI, Joice. **A Noção de Intercultural e o Ensino-Aprendizagem de Línguas**

Estrangeiras no Brasil: Representações e Realidades do FLE. São Paulo: Revista EntreLinguas, 2015. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8055>>. Último acesso em 10 de Outubro, 2017.

GOMES DE MATOS, Francisco. **Pedagogia da Positividade.** Recife, PE: Ed. Universitária da UFPE, 1996.

_____. **Quando a prática precede a teoria: A criação do PBE.** In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. O ensino de Português para estrangeiros. 2 Ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. **Resenha de CASTILHO, Ataliba. Nova Gramática do Português Brasileiro.** São Paulo: Delta, v26, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v26n1/11.pdf>> Acesso em 10 de Setembro, 2016.

_____. **Influência da Linguística em materiais didáticos para Ensino de Português como língua estrangeira: uma perspectiva brasileira.** 2007. Disponível em <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6864.pdf>>. Último acesso em 01 de Dezembro, 2016.

_____. **Linguística da paz para professores de línguas.** São Paulo: Delta, v30, 2014. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/20732>>. Último acesso em 05 de Setembro, 2016

_____. **Poster “Oh, Brasil!”.** ABA Global Education Posters Series, 2016. Disponível em: <<http://www.estudenaaba.com/posters>>. Último acesso em 15 de Fevereiro, 2017.

HALL, Edward. **Beyond Culture.** New York: Anchor Books, 1989.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** 27ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

KRAMSH, Claire. **Context and Culture in Language Teaching.** Oxford, UK: Oxford University Press, 1993/2004.

KRESS, Gunther. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication.** Routledge, 2010.

LEFFA, Vilson J (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2.ed. rev. Pelotas: Educat, 2007.

LEONTIEV, A. **Activity and Consciousness**. 1977/2009. Disponível em <<https://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>>. Acesso em 03 de Dezembro, 2016.

LIBERALI, F.C. **Atividade Social nas Aulas de Língua Estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

_____. **Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas**. Santo André, SP: Revista Interfainc, v.1, n.1, 2011.

_____. **Atividade Social como base para o ensino de língua estrangeira**. São Paulo: Blucher, 2012.

_____. **Argumentação em Contexto Escolar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **Vygotsky e a Pesquisa de Intervenção no Contexto Escolar: A Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCOL**. In: LIBERALI, Fernanda; MATEUS, Elaine; DAMIANOVIC, Maria Cristina. *A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Escola: recriando realidades sociais*. Campinas: Pontes, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A. P. et al. (Org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDES, Edleise (Org.) **Diálogos Interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. **Por que ensinar a língua como cultura?** In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa (Orgs.). *Língua e Cultura no Contexto de Português Língua Estrangeira*. São Paulo: Pontes, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de

Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Português no Século XXI**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013a.

_____. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013b.

MORISON, Toni. **Nobel Lectures**. Singapore: World Scientific Publishing Co., 1997. Disponível em <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1993/morrison-lecture.html>. Último acesso em 01 de Janeiro de 2017.

NININ, Maria Otília Guimarães. **Da Pergunta como Ato Monológico Avaliativo à Pergunta como Espaço para Expansão Dialógica: Uma investigação à luz da Linguística Aplicada sobre Modos de Perguntar**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2013.

OLIVEIRA, Wellington. **A produção colaborativa e crítica na ciência: uma alternativa para desenvolvimento da pluripertença social**. InterFainc, Santo André, v.1, n.1, 2011.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística Aplicada Crítica. Linguagem, Identidade e a questão Ética**. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Entrevista a ALAB, 2011/2012**. Disponível em <http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos> Acesso em 03 de Setembro, 2016.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006

ROBERTSON, Roland. **Globalization: Social Theory and Global Culture**. Sage, 1992.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: Os multiletramentos e as TICs**. São Paulo:

Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTOS, Percília e ALVAREZ, Maria LuisaOrtíz (Org.). **Língua e Cultura no Contexto de Português como Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010

SAID, Edward. **Orientalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHETTINI, Rosemary. **A Contribuição de Vygotsky para a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural**. In: SCHETTINI, Rosemary; DAMIANOVIC, Maria Cristina; HAWI, Mona; SZUNDY, Paula (Orgs.). **Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloisa. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Danyelle Marina Araújo da. **Curso Viva PE: Pesquisa Realizada como Parte de Mestrado em Linguística**. UFPE, 2016.

SILVA, Kleber; SANTOS, Danúcia (Org.). **Português como Língua (Inter)nacional: faces e interfaces**.Campinas, SP: Pontes, 2013.

THE AMERICAN ASSOCIATION OF TEACHERS OF SPANISH AND PORTUGUESE. Disponível em <http://www.aatsp.org/?page=adv_why>. Último acesso em 09 de Outubro, 2016.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. Harvard Educational Review, 1996.

TOMILISON, Brian. **Materials Development in Language Teaching**. 9 ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2009.

UNESCO. **Guidelines on Intercultural Education**. Unesco: 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>>. Último acesso em 15 de fevereiro, 2017.

VELOSO, Caetano. **Música Dom de Iludir**. Totalmente Demais, 1986

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 7 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 4 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ANEXO A

MATERIAL DIDÁTICO ELABORADO PARA ESTA PESQUISA – CURSO VIVA PE
(SILVA, 2016)

UNIDADE 1
VOCÊ CONHECE O BRASIL?



138

UNIDADE 1
VOCÊ CONHECE O BRASIL?



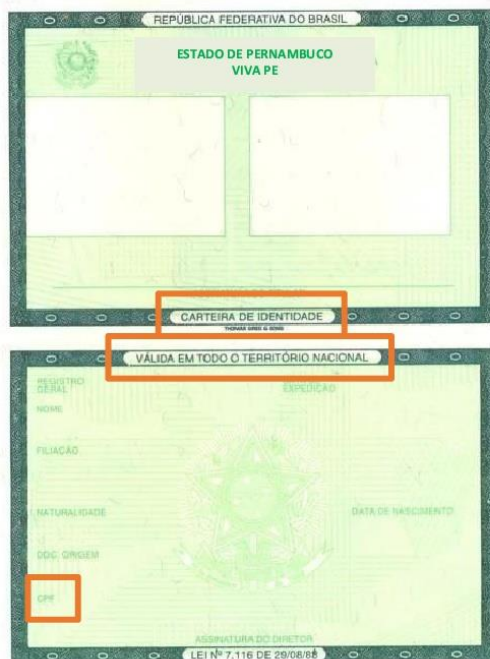
Olá!

Sejam bem-vindos a nossa turma de Português! Vamos aprender juntos!

1) CARTEIRA DE IDENTIDADE

Para começar, vamos nos apresentar!

No Brasil, usamos a **CARTEIRA DE IDENTIDADE** como documento oficial de apresentação. Vamos fazer sua carteira de identidade? Veja o modelo abaixo:



#toquecultural

Cada estado tem uma carteira diferente, mas todas são válidas em todo território nacional. O **CPF** é o Cadastro de Pessoa Física e é usado como código individual

A carteira de motorista também é aceita como documento de identidade.

Carteira de Identidade ou RG
(Registro Geral)



UNIDADE 1

VOCÊ CONHECE O BRASIL?

2) APRESENTAÇÕES

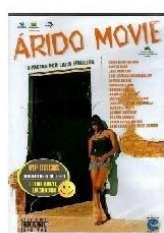
Como as pessoas se **apresentam** no Brasil? **Assista** a trechos de filmes brasileiros e descubra.



Central do Brasil (1998)
Direção: Walter Salles



O Homem que Copiava (2003)
Direção: Jorge Furtado



Arido Movie (2006)
Direção: Lírio Ferreira



Que horas ela volta? (2015)
Direção: Anna Muylaert



O Som ao Redor (2013)
Direção: Kleber Mendonça Filho

Marque abaixo a ordem em que as expressões **aparecem** no filme:

CENTRAL DO BRASIL (TRECHO 1)

☐	Oi
☐	Que beleza. O meu é Isadora
☐	Meu nome é Josué Fontinelli de Paiva. Paiva de pai, Fontinelli de Mãe.

CENTRAL DO BRASIL (TRECHO 2)

☐	Prazer, Isaías. Dora.
☐	Encantado. Isaías.
☐	Esse aqui é o ... Como é que tu te chama?
☐	Geraldo

QUE HORAS ELA VOLTA?

☐	Seja bem-vinda. Muito prazer.
☐	Dr. Carlos. Fabinho.
☐	Tudo bem?

O HOMEM QUE COPIAVA (TRECHO 1)

☐	Querido! Tudo bem? Cardoso, o André!
☐	Muito prazer. Cardoso, seu escravo.
☐	E Aí?

ÁRIDO MOVIE (TRECHO 1)

☐	Soledad.
☐	Prazer. Jonas

ÁRIDO MOVIE (TRECHO 2)

☐	Bem, eu sou Soledad. Tudo bem?
☐	Opa. Falcão. Verinha.
☐	Tudo bem?
☐	Tudo bem.

O SOM AO REDOR

☐	Olá!
☐	Sou atriz do filme "O Som ao Redor"
☐	Eu sou Maeve Jinkings

#toquecultural

Os apelidos são formas carinhosas de chamar alguém. No Brasil, muitas vezes os apelidos são diminutivos dos nomes. O diminutivo, em geral, expressa carinho.

Em dupla, criem aqui um modelo de diálogo. Utilize como exemplo as expressões acima e outros conhecimentos.

UNIDADE 1
VOCÊ CONHECE O BRASIL?



140

Como as pessoas se **apresentam** para um grupo no Brasil? **Crie** abaixo sua apresentação e, em seguida, **apresente-se** para a turma.

#toquecultural

Aperto de mãos, beijo no rosto e abraço podem fazer parte da apresentação.

O beijo no rosto é normalmente utilizado por mulheres quando conhecem outras mulheres e homens. Entre homens, é comum o aperto de mãos ou abraço lateral.



3) SOBRE O BRASIL

O que é Brasil para você?

Com palavras, imagens, sons, cores, apresente aqui o que é o Brasil para você.

UNIDADE 1
VOCÊ CONHECE O BRASIL?



141

O Brasil no mundo

Agora, vamos **assistir** ao trailer do **filme animado "RIO"**, uma produção do Brasil e Estados Unidos, **dirigido** por Carlos Saldanha. Ao **assistirem**, **anotem** que imagens do Brasil aparecem no trailer.



Anotações

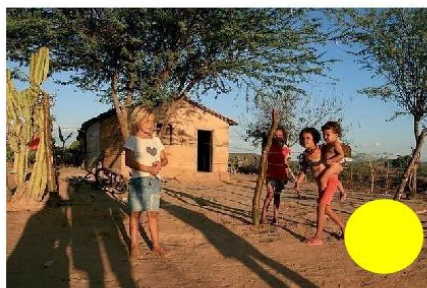
Que imagens vocês viram?

Compartilhem com a turma.

O Nosso Brasil

- **Veja** as imagens abaixo e **numere** de acordo com o que você **conhece** sobre o Brasil.

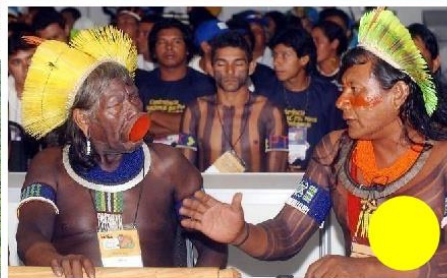
1	2	3	4	5
Totalmente Brasil	←			Um pouco de Brasil



UNIDADE 1
VOCÊ CONHECE O BRASIL?



142



UNIDADE 1

VOCÊ CONHECE O BRASIL?



- Na sua opinião, que imagem **representa** melhor o Brasil?

Olhe novamente para essas fotos (no mural da sala) e **escreva** palavras ou sentenças (em português) associadas à imagem. Você **pode utilizar** os adjetivos no quadro abaixo como referência.

Bonito/Feio
Grande/Pequeno
Rico/Pobre
Igual/Diverso
Bom/Ruim ou Mau
Ótimo/Péssimo
Amigável/Maldoso
Simpático/Antipático
Feliz/Triste
Veloz/Lento
Claro/Escuro
Fácil/Difícil
Especial/Comum
Colorido/Incolor
Coletivista/Individualista
Silencioso/Barulhento

Para você o Brasil é: _____



4) MÚSICA: Aquarela Brasileira

Vamos ouvir a música **Aquarela Brasileira** de *Martinho da Vila*. **Organize** as palavras da música nos quadros (Geografia/Estados Brasileiros; Música; Dança; Gastronomia; Religião; Verbos)

Vejam essa maravilha de cenário:
É um episódio relicário,
Que o artista, num sonho genial
Escolheu para este carnaval.
E o asfalto como passarela
Será a tela do Brasil em forma de aquarela.
Passeando pelas cercanias do Amazonas
Conheci vastos seringais.

No Pará, a ilha de Marajó
E a velha cabana do Timbó.
Caminhando ainda um pouco mais
Deparei com lindos coqueirais.
Estava no Ceará, terra de irapuã,
De Iracema e Tupã

UNIDADE 1
VOCÊ CONHECE O BRASIL?



144

Fiquei radiante de alegria
 Quando cheguei na Bahia...
 Bahia de Castro Alves, do acarajé,
 Das noites de magia do Candomblé.
 Depois de atravessar as matas do Ipu
 Assisti em Pernambuco
 A festa do frevo e do maracatu.

Brasília tem o seu destaque
 Na arte, na beleza, arquitetura.
 Feitiço de garoa pela serra!
 São Paulo engrandece a nossa terra!
 Do leste, por todo o Centro-Oeste,
 Tudo é belo e tem lindo matiz.

No Rio dos sambas e batucadas,
 Dos malandros e mulatas
 De requebros febris.

Brasil, essas nossas verdes matas,
 Cachoeiras e cascatas de colorido sutil
 E este lindo céu azul de anil
 Emoldura em aquarela o meu Brasil.

Escreva aqui as expressões/palavras da música que **preenchem** os quadros abaixo:

GEOGRAFIA/ESTADOS BRASILEIROS	MÚSICA	DANÇA
GASTRONOMIA	RELIGIÃO	VERBOS

UNIDADE 1
VOCÊ CONHECE O BRASIL?



5) O MUNDO NO BRASIL

- A) **Observe** novamente as imagens no mural da sala. Que regiões do Brasil essas imagens **representam**? Vamos **colocar** essas imagens dentro do mapa do Brasil!
- B) Muitos povos **contribuíram** para a formação do Brasil. **Destaque** abaixo os povos que mais **marcaram** a história do Brasil:

Italianos
Irlandeses
Gregos
Portugueses
Alemães
Africanos

Ingleses
Canadenses
Holandeses
Americanos
Australianos
Japoneses

- C) De onde você **é**? **Localize** seu país no mapa e cole sua foto para identificar o lugar. Veja abaixo como **indicar** sua nacionalidade em português:

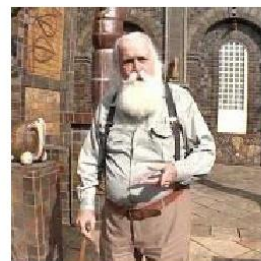
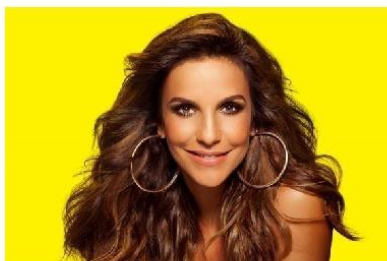
PRONOME + VERBO SER + NACIONALIDADE

EU SOU ITALI-ANO / EU SOU ITALI-ANA
EU SOU HOLAND-ÊS / EU SOU HOLAND-ESA
EU SOU BRASIL-EIRO / EU SOU BRASIL-EIRA
EU SOU AMERIC-ANO / EU SOU AMERIC-ANA
EU SOU AUSTRALI-ANO / EU SOU AUSTRALI-ANA
EU SOU INGL-ÊS / EU SOU INGL-ESA

6) SUA APRESENTAÇÃO

Que tal preparar uma nova apresentação com o que aprendeu hoje? Vamos lá!

UNIDADE 2
AS PESSOAS DO BRASIL



Nesta unidade vamos conhecer diferentes pessoas no Brasil. Vamos também viajar no mundo da **arte popular**. Vamos começar?

1) JOGO DA MEMÓRIA

Você **conhece** o **Jogo da Memória**? É uma brincadeira muito comum entre crianças e adultos no Brasil. Vamos **brincar**? No nosso jogo, você vai conhecer algumas personalidades do nordeste.

2) CONHEÇA AS PERSONAGENS

Você **conhece** as **novelas brasileiras**? E a **literatura de cordel**? Em duplas, **vamos** juntos **conhecer** as personagens da **novela "Cordel Encantado"**, da Rede Globo (direção: Amora Mautner).

Ao ler a descrição das personagens, marque as palavras que são adjetivos (qualidades e características das personagens).

Veja o exemplo a seguir:



*Antônia (Luiza Valdetaro) - Filha do coronel Januário Cabral, Antônia é uma moça **romântica**, **doce** e **delicada**, capaz abrir mão de sua riqueza e poder para se juntar aos mais pobres da cidade.*

Anote aqui alguns adjetivos encontrados:



#toquecultural

As novelas são programas de tevê muito populares no Brasil. Na rede Globo, por exemplo, são exibidas 3 novelas diferentes à noite: novela das 6 (18h), novela das 7 (19h) e novela das 8 (20h). A novela "Cordel Encantado" foi exibida no horário das 6 e se passa no sertão nordestino. Muitas cenas foram gravadas nos estados de Sergipe e Alagoas.

A literatura de cordel é um gênero literário popular, comum no nordeste do Brasil. Sua tradição vem de Portugal, século XVI e seu nome vem do fato que os folhetos eram pendurados em cordas (cordéis ou barbantes) para serem vendidos nas Feiras.

UNIDADE 2
CONHECENDO PESSOAS NO BRASIL



147

3) UM POUCO DE GRAMÁTICA

Vamos conhecer mais sobre os adjetivos e aprender a formar frases com eles.

EU	SOU	BRASILEIRO
ELA	É	BONITA
PRONOME	VERBO SER	ADJETIVO

PRONOMES	VERBO SER
EU	SOU
TU	ÉS
ELE/ELA	É
NÓS	SOMOS
VÓS	SOIS
ELES/ELAS	SÃO
VOCÊ	É
VOCÊS	SÃO
A GENTE	É

Usamos o VERBO **SER** para falar de:

NOME

(Eu sou João. Meu nome é João).

NACIONALIDADE

(Eu sou australiano (a). Eu sou da Austrália).

PROFISSÃO

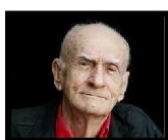
(Eu sou engenheiro(a). Ele é professor(a).

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS, SOCIAIS E PSICOLÓGICAS

(Ele é alto. Eu sou casado(a). Ela é feliz).

Vamos praticar?

Veja as imagens abaixo e crie frases baseadas no que aprendeu:



Nome: Ariano Suassuna
Naturalidade: João Pessoa, Paraíba (PB)
Profissão: Escritor, Dramaturgo



Nome: Elba Ramalho
Naturalidade: Conceição, Paraíba (PB)
Profissão: cantora



Nome: Luiz Gonzaga (Rei do Baião)
Naturalidade: Exu, Pernambuco (PE)
Profissão: compositor e cantor popular



Nome: Francisco Brennand
Naturalidade: Recife, Pernambuco (PE)
Profissão: Escultor, Artista Plástico

--	--

UNIDADE 2
CONHECENDO PESSOAS NO BRASIL



148



Nome: Paulo Freire
Naturalidade: Recife, Pernambuco (PE)
Profissão: Educador



Nome: Ivete Sangalo
Naturalidade: Juazeiro, Bahia (BA)
Profissão: cantora e compositora

--	--



Nome: Jorge Amado
Naturalidade: Itabuna, Bahia (BA)
Profissão: Escritor



Nome: Chico Science
Naturalidade: Olinda, Pernambuco (PE)
Profissão: cantor e compositor

--	--



Nome: Rachel de Queiroz
Naturalidade: Fortaleza, Ceará (CE)
Profissão: Escritora



Nome: Maria Bethânia
Naturalidade: Santo Amaro, Bahia (BA)
Profissão: cantora e compositora

--	--



Nome: Kleber Mendonça Filho
Naturalidade: Recife, Pernambuco (PE)
Profissão: Diretor, Produtor e Roteirista de Cinema



Nome: Wagner Moura
Naturalidade: Salvador, Bahia (BA)
Profissão: ator

--	--



Nome: Mestre Vitalino
Naturalidade: Caruaru, Pernambuco (PE)
Profissão: Artesão, Artista Popular



Nome: Lenine
Naturalidade: Recife, Pernambuco (PE)
Profissão: cantor e compositor

--	--

4) O ALFABETO

Vamos conhecer o alfabeto em Português!

A B C D E F G H I J K L M N
O P Q R S T U V W X Y Z

ABECEDÁRIO DA XUXA

A de amor
B de baixinho
C de coração

D de docinho
E de escola
F de feijão

G de gente
H de humano
I de igualdade

J, juventude
L, liberdade

M, molecagem
N, natureza
O, obrigado
P, proteção

Q de quero-quero
R de riacho
S, saudade

T de terra
U de universo
V de vitória

X, o que que é?

É Xuxa!

E Z é zum-zum-zum-zum-zum

Vamos cantar
Vamos brincar
Alegria pra valer
O abecedário da Xuxa
Vamos aprender

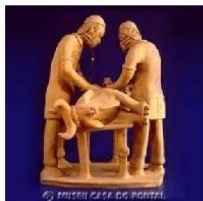
Vamos cantar
Vamos brincar
Alegria pra valer
O abecedário da Xuxa
Vamos aprender

5) ARTE POPULAR E O NORDESTE

#toquecultural

Cultura popular é entendida como a cultura produzida pelo povo. A arte em barro é parte da cultura popular do Brasil, em especial do Nordeste. A arte em barro é herança dos índios e é muito comum no estado de Pernambuco, nas cidades de Caruaru, Tracunhaém e Goiana.

Veja abaixo bonecos de barro produzidos em diferentes partes do Brasil. Todos eles representam profissões. Vamos descobrir quais são?



UNIDADE 2
CONHECENDO PESSOAS NO BRASIL



150



6) FORRÓ DO ABC



#toquecultural

O forró é um ritmo e dança típicos da Região Nordeste do Brasil. Esse estilo musical é muito comum nas festividades de São João, no mês de Junho.

FORRÓ DO ABC (Moraes Moreira)

No forró do **A**
Nós vamos amar
No forró do **B**
Nós vamos beber
No forró do **C**
Nós vamos comer
Me D pois **E**
No forró do **F**
Nós vamos ferver

No forró do **G**
vamos agarrar
Gagh no forró do **I**
Que jogou pro **J**
Nesse **L Lê Lê**

Mas cadê você
Nesse lê lê lê
Mas cadê você?

No forró do **M**
Nós vamos mexer
No forró do **N**
vamos namorar
No forró do **O**
P Q R S T
Pra que recitar
Tantu **U U U**?
Tô aqui pra **V**
O seu **X** xi xi
Tô aqui pra ver o

Seu **Z** zê zê
Forró, Forró, forró
Forró do ABC

#toquecultural

Moraes Moreira é um cantor e compositor baiano. A música "Forró do ABC" brinca com as letras do alfabeto e na música alguns sons são diferentes do original.

UNIDADE ESPECIAL – SEMANA 1

CONHECENDO LUGARES NO BRASIL

UNIDADE ESPECIAL – SEMANA 1

CONHECENDO LUGARES EM RECIFE



Hoje vamos conhecer diferentes lugares no Recife!

1) FEIRAS EM PERNAMBUCO E NO MUNDO

Vocês conhecem feiras populares em Pernambuco? No Brasil? E no mundo?

O que tem nas Feiras?

FEIRA DE CARUARU

Compositor: **Onildo Almeida**

Intérprete: **Luiz Gonzaga**

A Feira de Caruaru,
Faz gosto a gente vê (ver).
De tudo que há no mundo,
Nela tem pra vende (vender),
Na feira de Caruaru.

Tem massa demandioca,
Batata assada, tem ovo cru,
Banana, laranja, manga,
Batata, doce, queijo e caju,
Cenoura, jabuticaba,
Guiné, galinha, pato e peru,
Tem bode, carneiro, porco,
Se duvidá (duvidar)... inté (até) cururu.

Tem cesto, balaio, corda,
Tamanco, gréia, tem cuêi-tatu,
Tem fumo, tem tabaqueiro,
Feito de chifre de boi zebu,
Caneco acuviteiro (alcoviteiro),
Penêra (peneira) boa e mé (mel)

de uruçú,
Tem carça (calça) dearvorada,
Que é pra matuto não andá nú.

Tem rede, tem balieira,
Mode minino caçá nambu,
Maxixe, cebola verde,
Tomate, cuento (coentro), couve
e chuchu,
Armoço (almoço) feito nas cordas,
Pirão mexido (mexido) que nem angu,
Mubia de tamburête,
Feita do tronco do mulungú.

Tem louiça (louça), tem
ferro véio (velho),
Sorvete de raspa que faz jáú,
Gelada, cardo (caldo) de cana,
Fruta de paima (palma) e mandacarú.
Bunecos (bonecos) de Vitalino,
Que são conhecidos (conhecidos)
inté (até) no Sul,
De tudo que há no mundo,
Tem na Feira de Caruaru.

#toquecultural

A Feira de Caruaru é uma das maiores feiras ao ar livre do Brasil. Fica localizada na cidade de Caruaru, a 130 km de Recife.

Em 2006, a Feira de Caruaru foi considerada patrimônio imaterial do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico (IPHAN).

A música "Feira de Caruaru" foi gravada por Luiz Gonzaga em 1957. Luiz Gonzaga é cantor e compositor pernambucano e conhecido como "Rei do Baião".

UNIDADE ESPECIAL – SEMANA 1
CONHECENDO LUGARES NO BRASIL
2) O que fazemos nas Feiras?

Nas Feiras Livres, normalmente compramos frutas, verduras, objetos de casa, de decoração, doces, etc.

Vamos aprender um pouco da linguagem da Feira?

NÚMEROS

1	UM	11	ONZE	30	TRINTA
2	DOIS	12	DOZE	40	QUARENTA
3	TRÊS	13	TREZE	50	CINQUENTA
4	QUATRO	14	CATORZE	60	SESENTA
5	CINCO	15	QUINZE	70	SETENTA
6	SEIS	16	DEZESSEIS	80	OITENTA
7	SETE	17	DEZESSETE	90	NOVENTA
8	OITO	18	DEZOITO	100	CEM
9	NOVE	19	DEZENOVE		
10	DEZ	20	VINTE		

O que falamos quando queremos comprar algo? Vamos construir aqui um diálogo de uma situação de compra:

PERGUNTAS/EXPRESSÕES ÚTEIS

O que é isso?
 Você tem _____?
 Pode mostrar o que você tem?
 Quanto é? Quanto custa?
 Quanto é esse? Quanto custa essa?
 Pode fazer por _____?
 Tem troco para (pra) 50 reais?
 Vou levar essa/esse.
 Aceita cartão? Pode pagar em cartão?
 Tem algum desconto (em dinheiro)?

FORMAS DE PAGAMENTO

Dinheiro

Cartão de Débito

Cartão de Crédito

Cheque

ESSE ESSA

ESSES ESSAS

ISSO

PRONOMES
DEMONSTRATIVOS

UNIDADE 3
VIVENDO NO BRASIL (EM PERNAMBUCO)

UNIDADE 3
VIVENDO NO BRASIL (EM PERNAMBUCO)



Como é a vida em Pernambuco? Vamos conhecer mais sobre o dia-a-dia das pessoas e dos lugares!

1) O QUE TEM EM PERNAMBUCO?

Em duplas, conversem sobre o que tem em Pernambuco. Escrevam suas respostas no espaço abaixo.

2) IMAGEM E AÇÃO – O QUE É ISSO? ISSO É UM (A)_____.

Vamos brincar de imagem e ação?

Agora, cada dupla vem ao quadro e deve escolher 2 palavras que escreveram na atividade acima. Os alunos devem desenhar no quadro ou representar com as mãos o(s) objeto(s) ou o(s) lugar(es) que escreveram e a outra dupla deve adivinhar.

UNIDADE 3
VIVENDO NO BRASIL (EM PERNAMBUCO)



154

3) CIDADES DE PERNAMBUCO

Vamos lembrar de alguns lugares de Pernambuco? De que cidades são as fotos abaixo?



4) O QUE TEM NO CARNAVAL DE OLINDA?

Vamos aprender sobre como perguntar as horas e descobrir o que tem lá!



Que horas são, por favor?	São 8 (oito) horas.
Você tem horas?	Sim. São oito e quinze.
Que horas?	Oito horas e 30 minutos (ou oito e meia)
Você pode me dizer as horas?	Claro. São oito e quarenta e cinco.
Que horas são agora?	Nove em ponto.

Vamos praticar? Que horas são?

12h	
18h45	
21h	
10h30	
7h	

#toquecultural

No Brasil, em situações formais, indicamos as horas após o meio-dia da seguinte forma:

13h (treze horas) = uma da tarde
14h (catorze horas) = duas da tarde
16h (dezesseis horas) = quatro da tarde
18h (dezoito horas) = seis da tarde
19h (dezenove horas) = sete da noite
24h (meia noite)

UNIDADE 3
VIVENDO NO BRASIL (EM PERNAMBUCO)



155

Que horas são em seu país agora?

Na Austrália _____.

Na Holanda _____.

Na Grécia _____.

Na Alemanha _____.

Nos Estados Unidos _____.

No Brasil _____.

#toquecultural

No Brasil, as regiões sul, sudeste e centro-oeste seguem o HORÁRIO DE VERÃO.

O horário de verão começa no terceiro domingo de outubro e vai até o terceiro domingo de fevereiro.

No Brasil, o horário oficial do país é o "horário de Brasília".

PALAVRAS PARA EXPRESSAR TEMPO

HOJE	7 de Março
AMANHÃ	8 de Março (Dia internacional da mulher)
DEPOIS DE AMANHÃ	09 de Março
DAQUI A UMA SEMANA	14 de Março
ONTEM	06 de Março
DE HOJE A OITO	
JÁ JÁ	

MESES DO ANO

JANEIRO
FEVEREIRO
MARÇO
ABRIL
MAIO
JUNHO
JULHO
AGOSTO
SETEMBRO
OUTUBRO
NOVEMBRO
DEZEMBRO

Veja abaixo a programação do carnaval de Olinda 2016. Leia com atenção e responda as perguntas abaixo.

- 1) O que tem às 10h? _____
- 2) A que horas é o bloco "Bumba meu Bowie"? _____
- 3) Qual é o horário do Bloco "Eu acho é Pouco"? _____
- 4) Onde é o Bloco Mangue Beat? _____
- 5) Tem bloco às 24h? Qual? _____
- 6) O que tem às 9 da noite? _____

PROGRAMAÇÃO COMPLETA – CARNAVAL DE OLINDA – SÁBADO (06/02)

Fonte: <http://carnaval.olinda.pe.gov.br/carnaval-2016/programacao>

HORÁRIO	AGREMIÇÃO	LOCAL	BAIRRO
9h	Bloco Mangue Beat	Mosteiro de São Bento	Carmo
10h	COM OU SEM CREA, TAMU NA GRÉA	Praça Maxambomba	Carmo
10h	Bloco Carnavalesco Samba Soul Delas	Pátio do Mosteiro de São Bento	Varadouro

UNIDADE 3
VIVENDO NO BRASIL (EM PERNAMBUCO)



156

10h	Conxitas – Grupo Artístico Percussivo	Av.Liberdade (em frente a FOCCA)	Carmo
10h	TC Vemprukiéteu	Rua Sete de Setembro (ao lado da igreja de São Pedro)	Carmo
11:30h	Trinca de Ás	Rua do Bonfim	Carmo
12h	Bloco O Mundo Pegando Fogo	Rua do Bonfim, 115	Carmo
13h	Bumba Meu Bowie	13 de Maio - MAC	Carmo
13h30	TCM Os Amigões	Rua do Farol, nº 238	Carmo
15h	Esses Boy Tão Muito Doido	Rua do Farol	Carmo
16h	Bloco Hoje a Mangueira Entra	Rua Cel. Joaquim Cavalcanti (Serralharia de Bill de Olinda)	Varadouro
16h	Maracatu Nação Maracambuco	Av.: Liberdade (próximo à FOCCA)	Carmo
16h	Maracatu Nação Raízes de Pai Adão	Largo de São Bento	Varadouro
16h	Ceroula de Olinda	Clube Atlântico de Olinda	Carmo
16h	TCM Urso Texaco	Praça do Carmo	Carmo
16h	Afoxé Povo de Odé	Estrada do Bonsucesso (próximo a Igreja do Rosário dos Homens Pretos)	Bonsucesso
16:30h	TCM Menino da Tarde	Sede do Cariri	Guadalupe
16h	E Aêew Dinda – TCM de Olinda Bloco de Samba da Diversidade Social	Largo do Guadalupe	Guadalupe
16h30	Clube Carnavalesco A Burra do Rosário	Praça João Lapa	Varadouro
17h	Eu Acho É Pouco	Praça dos Milagres	Varadouro
17h	John Travolta	Clube Vassourinhas	Amparo
17h	Bloco Lírico Sintazul	Largo do Amparo	Amparo
17h	Afoxé Oxum Pandá	Largo do Guadalupe	Guadalupe
18h	CCM a Burra do Rosário	Largo do Amparo	Amparo
18h	Maracatu Águia Formosa	Praça do Carmo	Carmo
18h	Grêmio Recreativo Escola de Samba D'Breck	Rua de São Bento	Carmo
19h	TCM Guaiamum de Olinda	Largo do Guadalupe	Varadouro
21h	TCM Os Fofoqueiros de Olinda	Trav. Valdemar Pimentel, 186 (próximo casa rosado)	Guadalupe
22h	Bloco Flor da Lira	Em frente à Igreja do Rosário dos Pretos	Bonsucesso
24h	Homem da Meia Noite	Estrada do Bonsucesso	Bonsucesso

5) SUA ROTINA NO BRASIL

Como é seu dia-a-dia no Brasil? Preencha a agenda anexa com suas atividades no Brasil. Utilize as expressões abaixo como referência.



UNIDADE 3
VIVENDO NO BRASIL (EM PERNAMBUCO)



157

Tomar banho



Vestir-se



Tomar café



Ir para o trabalho



Voltar do trabalho



Ler um livro



Dormir



VERBOS REGULARES NO PRESENTE DO INDICATIVO

PRONOMES	MORAR	COMER	PARTIR
EU	MOR-O	COM-O	PART-O
VOCÊ	MOR-A	COM-E	PART-E
ELE/ELA	MOR-A	COM-E	PART-E
NÓS	MOR-AMOS	COM-EMOS	PART-IMOS
VOCÊS	MOR-AM	COM-EM	PART-EM
ELES/ELAS	MOR-AM	COM-EM	PART-EM

UNIDADE 4

O DIA-A-DIA NO BRASIL

UNIDADE 4

DIA-A-DIA NO BRASIL



O dia-a-dia dos brasileiros é bem variado e cheio de atividades. Vamos conhecer algumas das atividades?

1) INDO ÀS COMPRAS

Além das Feiras Populares e dos mercados, os brasileiros também fazem compras no supermercado. Veja abaixo alguns itens que compramos no supermercado:

Alimentação	Limpeza	Uso Pessoal/Higiene	Utilidades
• Açúcar • Sal • Arroz • Feijão • Farinha • Macarrão • Café • Leite • Óleo • Temperos • Molho de tomate • Queijo ralado • Ovos • Fermento • Pães • Carnes • Iogurte • Margarina ou manteiga • Maisena • Biscoitos • Hortaliças (alface, tomate, cebola e outros) • Frutas (mamão, melão, banana, uva, caju, caju, melância, etc).	• Sabão em pedra • Sabão em pó • Detergente • Desinfetante • Amaciante • Lustra-móveis • Álcool em gel • Água sanitária • Inseticida • Esponja de pia • Esponja de aço • Sacos de lixo • Luvas plásticas • Flanelas	• Sabonete • Creme dental (pasta de dente) • Escova de dente • Fio dental • Absorventes • Barbeador descartável • Creme de barbear • Algodão • Desodorante • Shampoo e condicionador • Papel higiênico • Água oxigenada • Gaze • Hastes flexíveis (cotonete) • Esparadrapo • Curativos	• Papel alumínio • Papel filme • Papel toalha • Guardanapo de papel • Fósforo • Velas • Lâmpadas • Fita isolante • Fita crepe

#toquecultural

A expressão “fazer feira” é usada para indicar quando precisamos ir ao supermercado para fazer compras do mês. Em geral, as pessoas fazem feira uma vez por mês e compram itens como pão, queijo, presunto e bolos na **PADARIA** diariamente.

UNIDADE 4

O DIA-A-DIA NO BRASIL

2) DIÁLOGOS DE COMPRA

Vamos assistir a um trecho do filme “O homem que copiava” (2003), dirigido pelo cineasta gaúcho Jorge Furtado. Vamos assistir ao trecho 2 vezes. Você deverá completar os espaços em branco e observar como acontece a comunicação em uma loja no Brasil.

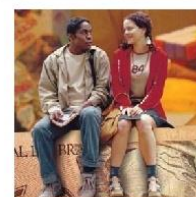
CLIENTE E ATENDENTE 1

- _____. O senhor deseja alguma coisa?
- Não. Eu estou só dando uma olhada.
- Pode ficar à vontade. Se precisar de alguma coisa, viu?
- _____.

[...]

CLIENTE E ATENDENTE 2

- Você _____ foi atendido?
- _____.
- _____ te ajudar?
- É. Pode ser.
- É um presente pra namorada?
- Não. É pra mim. É pra minha mãe.
- É presente de aniversário? Uma camisola? Um chambre?
- É. Pode ser.
- Olha, esse chambre aqui tá com preço ótimo. _____. Olha que bonito!
- É bonito. _____.
- Silvia.
- Ah. Silvia?
- Não. Mas eu _____ a dona da loja. Quando eu vim trabalhar aqui, já se chamava Silvia.
- Ah. Foi coincidência. Tá, eu vou dar mais umas voltas. Dependendo, eu volto aqui, mas é bonito esse chambre.
- Tu não quer ver as camisolas?
- Não. Eu vou ver se eu compro uma coisa pra casa.
- Olha, tu pode me dar 2 pré-datados pelo chambre.
- É? De repente eu volto. _____ hein.
- _____.



Quais as palavras que estavam faltando?

Qual a frase que fala sobre método de pagamento?

Em que região do Brasil eles estão?

3) OUTRAS PESSOAS NO BRASIL

A música a seguir, de Adriana Calcanhoto, fala sobre os **cariocas**. Você sabe quem são os cariocas? Veja a música abaixo e conheça um pouco mais sobre eles. Marque na música as palavras que são VERBOS.

UNIDADE 4

O DIA-A-DIA NO BRASIL



160

Cariocas

Composição: Adriana Calcanhoto

Cariocas são bonitos
Cariocas são bacanas
Cariocas são sacanas
Cariocas são dourados
Cariocas são modernos
Cariocas são espertos
Cariocas são diretos
Cariocas não gostam de dias nublados

Cariocas nascem bambas
Cariocas nascem craques
Cariocas tem sotaque
Cariocas são alegres
Cariocas são atentos
Cariocas são tão sexys
Cariocas são tão claros
Cariocas não gostam de sinal fechado

Você acha que as informações da música também são verdadeiras para os pernambucanos? Explique sua resposta.

5) O DIA-A-DIA DOS BRASILEIROS

Vamos agora falar hábitos dos brasileiros? Há algum hábito que você não tem em seu país? Comente com um colega.

O que você faz durante **a semana (nos dias de semana)**? E nos **fins de semana**? Vamos conhecer a rotina de **Danyelle**.

"Eu acordo às 5 da manhã (com despertador) e levanto em seguida. Vou ao banheiro, escovo os dentes, tomo banho, me visto e preparo o café. Quase sempre tomo café (café da manhã) com meu marido serafim e normalmente temos frutas (melão, mamão, abacaxi), pão, queijo, bolo e café puro, bem forte. Eu gosto de tapioca, mas tenho preguiça de fazer de manhã. Geralmente, saímos de casa por volta das 6 da manhã para não pegar trânsito e vamos de carro para o trabalho.

Meu horário no trabalho começa às 8h e meu horário de almoço (oficial) é do meio dia às 2 da tarde. Meu horário termina às 6 da tarde e normalmente saio do trabalho por volta das 7. O trânsito nesse horário é mais intenso e normalmente chego em casa entre 8 e 8 e meia. Normalmente durmo por volta das 11 da noite."

UNIDADE 4
O DIA-A-DIA NO BRASIL



161

Identifique no texto as expressões que indicam a rotina de Danyelle. E vocês? O que vocês fazem durante a semana?

Dias de Semana	Fim de semana

Você acha que a rotina dos brasileiros é diferente de uma região para outra?
A rotina dos brasileiros é **semelhante/parecida** com a rotina do seu país?

VERBOS PRESENTE DO INDICATIVO

Os verbos no **PRESENTE DO INDICATIVO** são utilizados para falar sobre o que você geralmente faz (ou geralmente não faz).

Ex.: Eu sempre acordo às 7.

Eu nunca pratico exercícios.

Expressões Relacionadas ao Tempo Presente - Rotina	
SEMPRE	NUNCA
TODAS AS SEMANAS	TODAS AS SEMANAS
ÀS VEZES	GERALMENTE/NORMALMENTE

PESSOA	ATIVIDADE	QUANDO/ONDE
Eu	estudo português	à noite
Ele	joga basquete	no clube
Ela	trabalha	na Biblioteca

FRASE AFIRMATIVA	Ele toca violão.
FRASE NEGATIVA	Ele NÃO toca violão.
FRASE INTERROGATIVA	Ele toca violão?

UNIDADE ESPECIAL – SEMANA 2
PASSEIO POR OLINDA



12 de Março é a data do aniversário de Recife e Olinda. Vamos comemorar?
Que tal comemorar com música?

- 1) Você conhece algum ritmo brasileiro? Que ritmos vocês conhece? Escreva abaixo o nome de alguns ritmos brasileiros.

- 2) Em Pernambuco, temos grande diversidade de ritmos e danças. Vamos conhecer algumas manifestações artísticas? Em duplas, relacionem os textos aos tipos de música/dança.

FREVO	
MARACATU	
COCO	

CIRANDA	
FORRÓ	

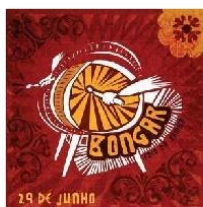
- 3) Vamos conferir os resultados ao assistir alguns vídeos sobre esses estilos musicais. E então, acertaram? De que estilo você mais gosta? Há algo parecido em seupais?

Eu gosto mais do _____ porque _____

- 4) Agora que conhecemos sobre os ritmos pernambucanos e brasileiros, que tal aprendermos a dançar alguns deles. Vamos começar pelo **coco**!



- 5) Falando em coco, você conhece o Grupo Bongar? O Bongar é composto por seis jovens integrantes do terreiro Xambá, do Quilombo do Portão do Gelo, em Olinda. Vamos assistir a um vídeo do grupo.



#toquecultural

O grupo foi fundado em 2001, com o propósito de levar aos palcos a tradicional festa do Coco da Xambá, que se realiza na comunidade há mais de 40 anos, no dia 29 de junho.

O Bongar tem uma musicalidade muito forte de diversas influências musicais, vivenciadas nos **cultos afro-brasileiros**, principalmente da linhagem Xambá. Os integrantes do grupo herdaram toda essa musicalidade desde a infância, ouvindo os mais velhos e aprendendo com eles os toques, as loas e as danças, durante as festas da Casa Xambá.

- 6) Em nosso passeio de hoje, visitaremos a Casa Xambá. Antes disso, vamos conhecer um pouco da história desta Nação e um pouco da história das religiões afro-brasileiras. Vamos também observar os verbos que são utilizadas na Cronologia do Terreiro Xambá.

No Nordeste, geralmente se usam as palavras "painho" e "mainha" para chamar o pai e a mãe.

UNIDADE 5 AS FAMÍLIAS NO BRASIL



165

2) A FAMÍLIA BRASILEIRA

Vamos assistir à vinheta da abertura da série de TV “A Grande Família”. Depois, vamos tentar identificar quem são os principais personagens dessa família.



Quem é quem (da esquerda para direita)?

Tuco (Lúcio Mauro Filho):
Nenê (Marieta Severo):
Lineu (Marco Nanini):
Bebel (Guta Stresser):
Agostinho (Pedro Cardoso):

3) COMO É SUA FAMÍLIA? Preencha os espaços abaixo e compartilhe as informações com um colega.

Minha família é _____.
O nome da minha mãe é _____. Ela é _____.
O nome do meu pai é _____. Ele é _____.
Eles moram _____.
Eu (não) tenho _____ irmão (s). Seu (s) nome (s) é (são) _____.

Que outras pessoas estão presentes na sua família?

Avó (vovó) / Avô (vovô)
Tio / Tia
Primo / Prima

Padrasto / Madrasta
Enteado / Enteada
Sogra / Sogra

Genro / Nora
Cunhado / Cunhada
Sobrinho / Sobrinha

4) QUE ESTILO DE MÚSICA É ESSE? Ouça novamente um trecho da música Boas-Vindas. Você conhece?



Instrumentos musicais utilizados na Capoeira e no samba de roda.

Outros Instrumentos musicais →



#toquecultural

O samba de roda é a variante mais tradicional do samba. Ele surgiu na Bahia e se espalhou por outros estados brasileiros, especialmente Pernambuco e Rio de Janeiro.

O Samba de roda surgiu no século XIX e é um estilo musical afro-brasileiro – uma manifestação cultural dos negros africanos escravizados no Brasil.

5) VOCÊ GOSTA DE SAMBA?

Sim, eu gosto / Gosto sim.	Não, eu não gosto / Gosto não (informal).
Eu gosto de Samba porque é bonito.	Eu não gosto de samba porque não sei dançar.

#toquecultural

Ao contrário do que muitos acreditam, grande parte dos brasileiros não gosta de carnaval ☹ Em pesquisa realizada pelo Instituto Sensus, em 2004, 57% dos entrevistados afirmaram que não gostavam de carnaval.

“Quem não gosta de samba, bom sujeito não é
É ruim da cabeça ou doente do pé”
Dorival Caymmi (Samba da minha terra)

UNIDADE 5
AS FAMÍLIAS NO BRASIL



166

6) DO QUE VOCÊ GOSTA NO BRASIL? DO QUE VOCÊ NÃO GOSTA?

Converse com um colega e anote abaixo o que ele gosta e o que ele não gosta no Brasil.

ELE/ELA GOSTA	ELE/ELA NÃO GOSTA
	

Gostar muito = Adorar = Amar	Não gostar muito < detestar = odiar
Steve gosta muito de coxinha. Steve adora coxinha. Steve ama coxinha.	Eu não gosto muito de bolo de rolo. Eu detesto sujeira.

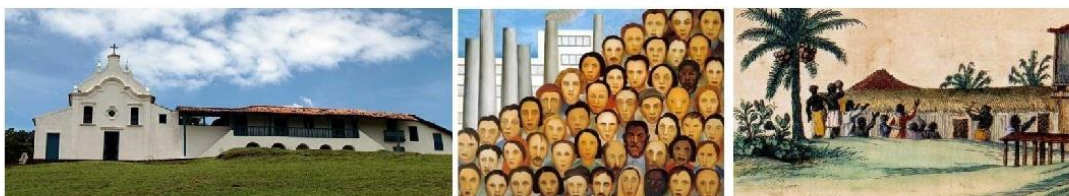
6) PERGUNTAS E RESPOSTAS.

Vamos jogar? Em grupo, vamos brincar de perguntas e respostas. A brincadeira é bem simples: vamos girar uma garrafa no centro do grupo e as pessoas que estiverem apontadas pela garrafa devem perguntar e responder (um pergunta e o outro responde). Vejam abaixo algumas perguntas e respostas possíveis:

1) Onde você nasceu?	Eu nasci no (a) _____.
2) Qual é o seu nome completo?	Meu nome completo é _____.
3) Onde você mora?	Eu moro em/no(a) _____.
4) Qual é o seu endereço?	Meu endereço é Rua/Avenida _____, Número _____, Apartamento _____.
5) Qual é o seu e-mail?	Meu e-mail é _____.
6) Qual é o seu número de telefone?	Meu telefone é _____.
7) Onde você trabalha?	Eu trabalho na (o) _____ (nome da empresa) _____.
8) A que horas você acorda?	Eu acordo às _____.
9) Que horas são?	São _____.
10) Como você vai ao trabalho?	Eu vou ao trabalho de _____ (meio de transporte) _____.
11) Quantos anos você tem?	Eu tenho _____ anos.
12) Quando é seu aniversário?	Meu aniversário é no dia _____ de _____.
13) Qual é sua data de nascimento?	Minha data de nascimento é _____ de _____ de _____.
14) O que você faz? Com o que você trabalha?	Eu trabalho com _____ (área de trabalho) _____. Eu sou _____ (profissão) _____.
15) Por que você está no Brasil?	Eu estou no Brasil porque _____.

PRONOMES INTERROGATIVOS	
Como	
Onde	
Qual/Quais	
Quando	
Que	
Quantos	
Quem	

UNIDADE 6
UM POUCO DE HISTÓRIA



Hoje vamos viajar um pouco pela história do Brasil!

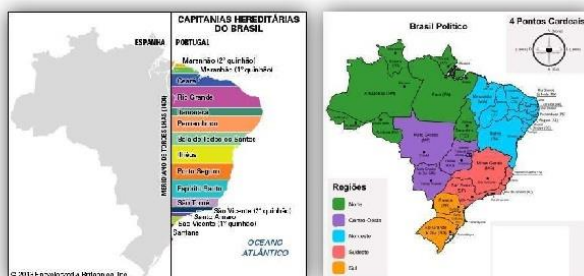
1) BRASIL COLÔNIA: OS ENGENHOS

O Livro “Menino de Engenho”, do autor paraibano José Lins do Rego, fala sobre a vida de Carlinhos, um menino da cidade que vai morar com o avô no Engenho Santa Rosa. Esse livro é um marco importante na literatura Brasileira e trata da realidade da zona rural do Nordeste. Mas, o que é um engenho?

- A) Local para onde seguiam negros escravos fugidos;
- B) Fazendas de produção de açúcar onde moravam os senhores e escravos;
- C) Fazendas de produção de café.



2) BRASIL COLÔNIA (Século XVI) e o BRASIL HOJE (Século XXI)



#toquecultural

Capitanias hereditárias

Observe o tamanho da Capitania de Pernambuco (mapa 1) e o tamanho do Estado de Pernambuco hoje (mapa 2). O Estado de Pernambuco é hoje **MAIOR** ou **MENOR** que no século XVI? Por quê?

Ele é _____ porque _____.

3) VERBOS PARA NOS GUIAR

Antes de viajarmos ao passado, vamos revisar os nossos verbos no presente?

	VIAJAR	BEBER	ABRIR
EU	Viajo	Bebo	Abro
VOCÊ	Viaja	Bebe	Abre
ELE/ELA	Viaja	Bebe	Abre
NÓS	Viajamos	Bebemos	Abrimos
VOCÊS	Viajam	Bebem	Abrem
ELES	Viajam	Bebem	Abrem

Vamos praticar? Escolha alguns Verbos que você usa muito no seu dia-a-dia e vamos praticar um pouco:

Alguns Verbos Regulares:

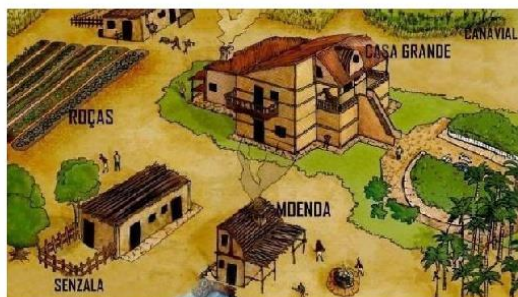
-AR	-ER	-IR
Dançar	Escrever	Assistir
Concordar	Entender	Partir
Conversar	Correr	Decidir
Caminhar/andar	Aprender	Descobrir
Gostar	Comer	Imprimir
Falar	Escolher	Subir
Amar/Adorar	Vender	Resistir

	-AR	-ER	-IR
EU			
VOCÊ			
ELE/ELA			
NÓS			
VOCÊS			
ELES			

Alguns verbos Irregulares:

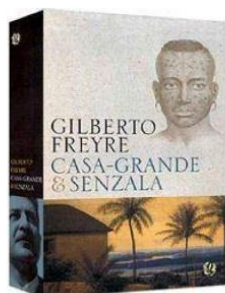
	SER	TER	ESTAR	QUERER	SABER
EU	Sou	Tenho	Estou	Quero	Sei
VOCÊ	É	Tem	Está	Quer	Sabe
ELE/ELA	É	Tem	Está	Quer	Sabe
NÓS	Somos	Temos	Estamos	Queremos	Sabemos
VOCÊS	São	Têm	Estão	Querem	Sabem
ELES	São	Têm	Estão	Querem	Sabem

4) O QUE TEM NOS ENGENHOS?



(1) Casa-Grande	() Área onde moravam os escravos
(2) Senzala	() Local onde morava o senhor de engenho com sua família
(3) Plantação	() Local onde a cana era transformada em açúcar
(4) Moenda	() Local onde a cana era moída
(5) Casa de Purgar	() Área onde era plantada a cana-de-açúcar

5) CASA GRANDE E SENZALA



Observe a imagem ao lado e responda:

1) O que é “Casa-grande e Senzala”?

a) um livro; b) um filme; c) uma revista

2) Quem é o autor de “Casa Grande e Senzala”?

_____.

UNIDADE 7
A CARA DO BRASIL



Qual a cara do Brasil?

1) O Brasil é um país mestiço. Um país feito de misturas, cores e sabores.

Vamos hoje conhecer mais um pouco sobre a formação do Brasil. Leia abaixo as frases sobre o Brasil e comentem com seus colegas.

“Sou brasileiro e não desisto nunca”.

“Sou brasileiro com muito orgulho, com muito amor”.

“Todo brasileiro tem na alma a sombra do índio, do negro e do branco”.

“O Brasil é um país de síntese”

“O Brasileiro é um homem cordial”

“O Brasil é um país mestiço”

2) O Brasileiro é um povo miscigenado e que nasce da mistura entre as 3 grupos étnicos predominantes no Brasil: o índio (nativo), o negro (africano) e o branco (europeu). Existem termos específicos para a miscigenação brasileira, conforme o quadro abaixo.

MAMELUCO	Branco +
CAFUZO	Índio +
MULATO	Negro +

#toquecultural

Para fins de censo brasileiro, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) indica as seguintes opções quanto à raça: **Branca/Preta/Amarela/Parda/Sem Declaração**

3) REVISÃO DE PALAVRAS E USO DOS ARTIGOS EM PORTUGUÊS

Observe as frases no item 1 e indique quais são os artigos presentes.

ARTIGOS DEFINIDOS		ARTIGOS INDEFINIDOS	
O	A	UM	UMA
OS	AS	UNS	UMAS

Complete as frases abaixo:

O Brasil é **um** país mestiço
 _____ Alemanha é _____ país _____.
 _____ Austrália é _____ país _____.
 _____ Holanda é _____ país _____.
 _____ Estados Unidos _____ país _____.
 _____ Grécia é _____ país _____.

DICA DE GRAMÁTICA

Palavras com final a/dade/são/ção/em > em geral são **FEMININAS (A/AS/UMA/UMAS)**

Palavras com final o/e/ão/consoantes (l,r,s,m...) > em geral são **MASCULINAS (O/OS/UM/UNS)**

Algumas exceções: o dia, o idioma, o cinema, a tarde, a gente, a noite, a carne, o coração, o poema, o guaraná, _____

Palavras que são usadas para o masculino e o feminino

Estudante
 Jovem
 Profissional
 Colega
 Atleta
 Intérprete
 Criança
 Cônjuge
 Testemunha
 Guia

Veja as palavras abaixo e adicione o artigo adequado. Essas palavras falam de coisas, pessoas e lugares que visitamos durante as aulas.

Acarajé	Ciranda	Futebol	Povo
Alfaia	Coco	Igreja	Praia
Arroz	Cordel	Índio	Presidente
Arte	Cotidiano	Lixo	Protestos
Artista	Dança	Manifestações	Quilombo
Barzinho	Dia-a-dia	Maracatu	Religião
Berimbau	Engenho	Música	Rios
Bonecos	Favela	Negro	Senzala
Branco	Fazenda	Novela	Sujeira
Café	Feijão	Orixás	Tambor
Caipirinha	Feira	Ouro	Tapioca
Candomblé	Festa	Padre	Terreiro
Carnaval	Frevo	Pai-de-santo	Trânsito
Casa-grande	Frutas	País	Violão

PARA PRATICAR 😊

Escute a música **“Meu amanhã”** do cantor pernambucano Lenine e complete a letra abaixo.

Ela é _____delícia
O meu adorno
Janela de retorno
_____viagem sideral

_____é minha festa
Meu requinte
_____única ouvinte
Da _____rádio nacional

Ela é _____sina
O meu cinema
A tela da minha cena

A cerca do _____quintal

Minha meta, _____metade
Minha seta, _____saudade
Minha diva, _____divã
Minha manha, _____amanhã....2x

Ela é minha orgia
Meu quitute
Insaciável apetite
Numa ceia de natal

Ela é _____bela
_____brinquedo
Minha certeza, meu medo
É meu céu e meu mal

Ela é o _____vício
E dependência
Incansável paciência
E _____desfecho final

REFRÃO

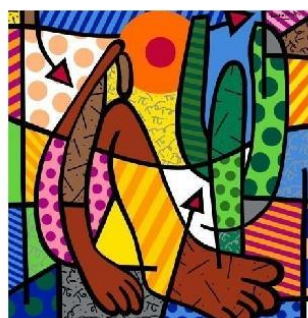
Meu fá, minha fã

_____massa e _____maçã
Minha diva, meu divã
Minha manha, meu amanhã
Meu lá, minha lâ
Minha paga, minha pagã
Meu velar, meu avelã
Amor em Roma, aroma de romã

O sal e o são
O que é certo, o que é sertão
Meu Tao, e meu tão...
Nau de Nassau, minha nação.

4) OS ÍNDIOS NO BRASIL: UMA PEQUENA INTRODUÇÃO

Chegança (Antônio Nóbrega)
Sou pataxó,
Sou xavante e cariri,
Ianonami, sou tupi
Guarani, sou carajá.
Sou pancaruru,
Carijó, tupinajé,
Potiguar, sou caeté,
Fulni-ô, tupinambá.



Você conhece a pintura ao lado? Qual o nome deste quadro? Quem é o autor deste quadro?

Nome do Quadro _____

Autor _____

O que significa? _____

UNIDADE 8
QUAL É O SEU TIME?



O Futebol é o esporte mais popular do Brasil. O que você conhece sobre futebol no Brasil?

1) FIO MARAVILHA

Fio Maravilha é o apelido do jogador João Batista de Sales. “Fio” jogou por times como Flamengo e Payssandu. Veja abaixo a música “Fio Maravilha” de Jorge Ben Jor: uma homenagem ao jogador.

E novamente ele **chegou**
Com inspiração
Com muito amor, com emoção, com explosão
em gol
Sacudindo a torcida aos 33 minutos
Do segundo tempo
Depois de **fazer** uma jogada celestial em gol

Tabelou, **driblou** dois zagueiros
Deu um toque **driblou** o goleiro
Só não **entrou** com bola e tudo
Porque **teve** humildade em gol

Foi um gol de placa onde ele **mostrou**
Sua malícia e sua raça
Foi um gol de anjo um verdadeiro gol de placa
Que a galera agradecida assim **cantava**

Foi um gol de anjo um verdadeiro gol de placa
Que a galera agradecida assim **cantava**

Fio maravilha,
Nós gostamos de você
Fio maravilha,
Faz mais um pra gente ver (2x)

Observe as palavras em negrito e responda as perguntas abaixo:

- 1) Qual a classe dessas palavras? Adjetivo, Substantivo, Verbo, Pronome ou Numeral?
- 2) Qual a história narrada na letra?
- 3) Quais as palavras que identificam posições dos atletas no jogo?

UNIDADE 8
QUAL É O SEU TIME?



174

2) VOCABULÁRIO DE FUTEBOL

Quais são algumas palavras que usamos em um jogo de futebol?

3) DESCRIÇÃO DE PESSOAS

Observe as imagens no quadro e responda as perguntas:

Quem é ele/ela?

Como ele/ela é?

1)	2)	3)
4)	5)	6)

UNIDADE 9
JÁ ESTOU COM SAUDADE



Já estou com saudade de nossas aulas. E vocês? Como vocês estão?

- 1) Para começarmos, vamos revisar algumas palavras em Português e falar um pouco sobre “O Brasil” e o “Brasileiro”. Complete a frase abaixo e escreva sua resposta em pequenos pedaços de papel:

O Brasil é _____

- 2) Vamos juntos ouvir a música “O Mundo” de André Abujamra. Nesta versão da música, temos diferentes intérpretes: Lenine, Zeca Baleiro, Chico César e Paulinho Moska. De onde eles são?

Lenine é _____

Chico César é _____

Zeca Baleiro é _____

Paulinho Moska é _____

O mundo é pequeno pra caramba
Tem alemão, italiano e italiana
O mundo filé milanese
Tem coreano, japonês e japonesa

O mundo é uma salada russa
Tem nego da Pérsia, tem nego da Prússia
O mundo é uma esfiha de carne
Tem nego do Zâmbia, tem nego do Zaire

O mundo é azul lá de cima
O mundo é vermelho na China
O mundo tá muito gripado
O açúcar é doce, o sal é salgado

O QUE VOCÊ ACHOU DA MÚSICA?

Escreva as opções abaixo em
diferentes trechos da música:

EU ACHEI
ENGRAÇADO EU
ACHEI LEGAL
EU NÃO GOSTEI
EU NÃO ENTENDI
EU CONCORDO

UNIDADE 9
JÁ ESTOU COM SAUDADE



176

O mundo caquinho de vidro
Tá cego do olho, **tá surdo** do ouvido
O mundo tá muito doente
 O homem que mata, o homem que mente

Por que você me trata mal
Se eu te trato bem
Por que você me faz o mal
Se eu só te faço o bem

Todos somos filhos de Deus
 Só não falamos as mesmas línguas
Todos somos filhos de Deus
 Só não falamos as mesmas línguas

Everybody is filhos de God
 Só não falamos as mesmas línguas
 Everybody is filhos de Ghandi
 Só não falamos as mesmas línguas

#toque de gramática

SER

É UTILIZADO PARA FALAR SOBRE:

Nome
 Nacionalidade
 Profissão
 Condições atuais físicas ou psicológicas
 Localização no tempo ou no espaço
 (A festa é hoje - A aula é na aba)

ESTAR

É UTILIZADO PARA FALAR SOBRE:

localização no espaço (nós estamos na faculdade)
 sentimento transitório (nós estamos felizes)
 sensação transitória (eu estou com fome)

3) Veja abaixo os diferentes usos do Verbo ESTAR:

ESTAR	CONTENTE FELIZ BONITA (O) DOENTE ARRUMAD A (O) TRISTE CANSADO (A) PREOCUPAD O (A) ANIMADO (A) REVOLTADO (A) CHATEADO (A) BRONZEADO (A) DE FÉRIAS	ESTAR COM	FRIO FOM E CALO R SEDE RAIV A MED O DOR DE CABEÇA	ESTAR EM EM + A (NA) EM + O (NO)	NO TRABALHO NA ABA EM CASA NA MINHA CASA NA CASA DO MEU AMIGO NA FACULDADE NA ESCOLA NO TRANSITO EM BOA VIAGEM - EM OLINDA - EM RECIFE/NO RECIFE - NA AUSTRÁLIA - NA HOLANDA - NO RIO DE JANEIRO - EM PERNAMBUCO

Vamos praticar? Ser ou Estar?

Eu _____ Danyelle.
 Eu _____ professora.
 Ele _____ morto.
 Ela _____ atrasado.
 A aula _____ na próxima semana.
 Ontem _____ aniversário de Steve.

Nossa última aula _____ na quarta-feira.
 Eles _____ casados.
 Nós _____ inteligentes.
 Você _____ estudando muito.



- 4) Vamos ouvir novamente a música “O Mundo”. Agora, observem as imagens da apresentação e identifiquem as imagens que são **MUITO BRASIL** para você.

Anote abaixo suas observações:

- 5) Agora, juntos, vamos escolher as imagens que devem estar no nosso mosaico para a página do Facebook.
Que imagens representam mais o Brasil para você?

UNIDADE 10
O QUE É BRASIL PARA VOCÊ?



178

UNIDADE 10
O QUE É BRASIL PARA VOCÊ?

--	--	--

Hoje temos nossa última aula de Português e vamos conhecer mais sobre o Brasil a partir de cada aluno da turma e seus projetos!

Vamos construir juntos essa unidade! Aproveitem os espaços em branco para adicionarem as imagens, impressões e informações. Tentem lembrar o que trabalhamos em sala e combinar com o que você e seus amigos prepararam para hoje.

VAMOS LÁ?

Anotações sobre os projetos:



O que é Brasil para você? Com o seu conhecimento de Português, escreva aqui o que é Brasil para você.

Anotações Gerais:

ANEXO B

QUESTIONÁRIO INICIAL

QUESTIONÁRIO FINAL

RESPOSTAS QUESTIONÁRIO FINAL

QUESTIONÁRIO INICIAL

Curso de Português para Estrangeiros (Portuguese for Foreigners)

Formulário de Inscrição/Enrollment Form

*Obrigatório



Informações Gerais / Personal Information

1. Nome Completo/Full Name

2. Data de Nascimento/Date of Birth

Exemplo: 15 de dezembro de 2012

3. De que cidade/país você é? Where are you from (City/Country)?

4. Endereço/Address

5. Telefone/Phone Number

6. E-mail

Perguntas adicionais/ Additional Questions

7. Que línguas você fala? What languages do you speak?

8. Você já estudou Português? Se sim, por quanto tempo?/Have you studied Portuguese before? If yes, for how long? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não/No
- ☐ Sim/Yes (Estudei Português por MENOS de 6 meses/I have studied Portuguese for LESS than 6 months)
- ☐ Sim/Yes (Estudei Português por MAIS de 6 meses/I have studied Portuguese for MORE than 6 months)
- ☐ Outro: _____

9. O que você está fazendo no Brasil? What are you doing in Brazil? *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Trabalho Voluntário/Volunteer Work
- ☐ Trabalho remunerado/Paid Work
- ☐ Morando com a Família/Living with family
- ☐ Férias/Vacation
- ☐ Outro: _____

10. Por que você gostaria de aprender português? Why would you like to learn portuguese?

11. Para você o que é o Brasil? What's Brazil for you?

TERMO DE COMPROMISSO / AGREEMENT

12. Concordo em participar de todas as atividades do curso/I agree to participate in all activities in this program.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo/I agree
- ☐ Não concordo/I disagree

QUESTIONÁRIO FINAL

Nome

.....

- 1. Antes de iniciar o programa, você respondeu a pergunta "o que é o Brasil para você?". Ao revisitar sua resposta, você mudaria algo hoje? Explique.**

Before starting the program, you answered a question: "What's Brazil for you?". When reading your answer again, would you change something in it now? Please explain.

.....

.....

.....

- 2. Do que você mais gostou no programa? Por quê?**

What are the things you've enjoyed the most in the program? Why?

.....

.....

.....

- 3. De que você menos gostou no programa? Por quê?**

What are the things you've enjoyed the least in the program? Why?

.....

.....

.....

- 4. Quais foram seus principais aprendizados com o Programa Viva PE? What are you taking away from the Viva PE Program?**

.....

.....

- 5. O programa contribuiu para ressignificar sua visão do Brasil de alguma forma? Explique.**

Has the program contributed in any way to expand and/or modify what is Brazil for you? Please explain.

.....

.....

.....

6. O programa contribuiu de alguma forma para você viver melhor no Brasil? Se sim, como? Se não, porquê?

Has the program contributed in any way for you to live better in Brazil? If yes, how? If not, why?

.....

.....

7. Você considera este programa diferente de outros cursos/aulas de Português que você já teve? Se sim, por quê? Se não, quais as semelhanças?

Do you consider this program different from other Brazilian Portuguese classes/courses you have taken? If yes, in which ways? If not, what are the similarities?

.....

.....

8. Você acha que o programa teve algum impacto na forma como você entende o seu país e sua cultura? Se sim, porquê?

Has the program had any impact in the way you understand your country and its culture?

.....

.....

9. Como você descreveria o curso Viva PE para alguém que não conhece o Programa? How would you describe the Program Viva PE to anyone who doesn't know the program?

.....

.....

Deixe aqui seu comentário geral sobre o Programa. Fique à vontade para escrever o que quiser.
Use this space to write your general comments about the program. Feel free to write anything you want.

.....

.....

Aspectos Linguísticos e Discursivos

Nesta seção, você vai indicar a relevância dos conhecimentos linguísticos trabalhados em cada aula. Marque 1 para Muito Relevante, 2. Relevante e 3. Pouco Relevante. A Relevância está relacionada à importância para o seu aprendizado.

[In this section, you will indicate the relevance (to your learning) of the activities worked in each unit. Mark 1 for Very relevant, 2. Relevant and 3. Not very Relevant]

10. Unidade 1: VOCÊ CONHECE O BRASIL?

Atividades Linguísticas da Unidade: 1) Carteira de Identidade; 2) Apresentação a partir de Filmes Brasileiros; 3) Adjetivos para representar o Brasil; 5) Nacionalidades.

Marcar apenas uma oval.

1	2	3
☐	☐	☐
Muito Relevante		Pouco Relevante

11. Unidade 2: CONHECENDO PESSOAS NO BRASIL

Atividades Linguísticas da Unidade: 2) Adjetivos (Conheça as personagens); 3) Uso do Verbo Ser (Um pouco de Gramática); 4) Alfabeto.

12. Unidade Especial • Semana 1: CONHECENDO LUGARES NO BRASIL

Atividades Linguísticas da Unidade: 1) Números e Expressões de Compra.

13. Unidade 3 • VIVENDO NO BRASIL (EM PERNAMBUCO)

Atividades Linguísticas da Unidade: 4) As Horas, Dias da semana, Meses do Ano, Palavras para expressar Tempo; 5) Atividades de Rotina (Acordar, Ir ao Trabalho, etc).

14. Unidade 4 • O DIA • A • DIA NO BRASIL

Atividades Linguísticas da Unidade: 1) Itens que compramos no supermercado; 5) Revisão das Atividades de Rotina e Verbos no Presente do Indicativo (Terminação •AR).

15. Unidade Especial • Semana 2: RELIGIÃO E ARTE NO BRASIL

Atividades Linguísticas da Unidade: Revisão da semana (atividades de rotina, meses do ano); Descrição (ritmos musicais e Orixás).

16. Unidade 5 • AS FAMÍLIAS NO BRASIL

Atividades Linguísticas da Unidade: 1) Pronomes Possessivos; 2) Membros da Família; 3) Verbo Gostar; 4) Pronomes Interrogativos.

17. Unidade 6 • UM POUCO DE HISTÓRIA

Atividades Linguísticas da Unidade: 1) Verbos Regulares • Presente do Indicativo (Terminações • AR, •ER, •IR); 2) Alguns Verbos Irregulares (Ser, Ter, Estar, Querer, Saber).

18. Unidade 7 • A CARA DO BRASIL

Atividades Linguísticas da Unidade: 3) Artigos Definidos e Artigos Indefinidos.

19. Unidade 8 • QUAL É O SEU TIME?

Atividades Linguísticas da Unidade: 1) Verbos no Passado (primeira conversa); 3) Vocabulário de Futebol.

20. Unidade 9 • JÁ ESTOU COM SAUDADE

Atividades Linguísticas da Unidade: 1) Expressando Opiniões (Acho...Eu achei...); 3) Verbo ESTAR X SER.

RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO FINAL (Perguntas Abertas 1-9)		
Nome	1. Antes de iniciar o programa, você respondeu à pergunta "o que é o Brasil para você?". Ao revisitar sua resposta, você mudaria algo hoje? Explique.	2. Do que você mais gostou no programa? Por quê?
SAMUEL	Yes. Before a my idea of Brazil revolved around surfing, work, soccer and not much else. Since starting the program, I have been exposed to much more of Brazil. A big part of this was religions in Brazil, I didn't know about Candomblé, and talking about Christianity at work would have been hard. I also got a better picture into the life of an average Brazilian in Recife, getting a look into the marketplace and comparing the minimum wage to what cost of the items that I buy at Rio Mar. I also expanded my understanding of the history behind Brazil, how all the different people groups were and are now represented as a part of Brazil.	I really enjoyed the weekend outings that got us out and around Recife to see different aspects of Recife's culture. I feel that without the program there would have been no chance I would have ever seen a house of Candomblé. Being able to be exposed to the people, place, and importance of Candomblé in Recife was extremely interesting and enjoyable. During the evening classes, I really enjoyed asking direct questions about culture, food, language, and mannerisms of Recife. I was able to get much clearer answers particularly around culture and language than if I asked people from work. I enjoyed us bringing different foods in and being able to look around for the different places to get this from.
LUIZ	Eu acho que o Brasil fico até mais lindo para mim durante esse curso. Dito isto, acho que tenho mais apreciação da cultura e do povo Brasileiro, especialmente a identidade cultural profunda que está no coração de todos os Brasileiros.	Gostei dos passeios, por que nós vimos um Brasil real; um Brasil que eles não mostram nos folhetos turísticos.
RONALD	I don't feel that I would change anything on my answer. I think it rather intensified since I participated so many awesome activities with the course but, however, at the very same time a lot of things happened in politics and society. So "Breathtaking rhythm and beauty versus contradiction and class- divided society" really describes my feelings about this great place.	I really enjoyed the friendly and helpful atmosphere in the group and with the teacher. The fact that it was ok for me to ask questions at any time was very nice. I also enjoyed that the teacher did not just provide the translation or solution for a given question but made us figure out the solution in Portuguese.
GIULIA	No I won't for me Brazil is a country with big diversity and still it is.	Learning about Brazil, meeting new people and belong in a group. The course was not only about learning a new language but also learning about the Brazilian culture and get familiarized with the community we live in.
DWIGHT	No, because i'm planning to stay here	Everything! I loved the combination of fieldtrips and classes. Also, I loved it that the classes were different, with video, music, games.. if anybody asks, I would seriously recommend this course

3. De que você menos gostou no programa? Por quê?	4. Quais foram seus principais aprendizados com o Programa Viva PE?	5. O programa contribuiu para ressignificar sua visão do Brasil de alguma forma? Explique.	6. O programa contribuiu de alguma forma para você viver melhor no Brasil? Se sim, como? Se não, por quê?
I really struggled with Portuguese, it was clear that the other members of the program were further advanced in their learning of the Language. It was quite frequent that I was not able follow what was going on, and I had to either guess or ask someone else. I didn't want to interrupt every time I didn't understand something, as it would have ended up stopping the class every second sentence. Unfortunately because there was so much that I was trying to learn at once, I was not retaining as much as I wanted.	A greater understanding of the Brazilian people, culture, and attitudes. I have learned a large amount of my Portuguese from the program. Things such as the attitude to take with bartering, security of my bag, and Brazilian politics, have been taught in an enjoyable way. I have also taken away a greater appreciation of the amalgamation of differences in Brazil, from the food, accents, languages, work ethics, traditions, phrases, climates, people groups, and many other aspects.	How is this question different to question 1?	Before the program, I was not able to go shopping without great difficulty. During the program, I was able to practice bartering and learn different phrases to use when going to the shops. This has greatly helped me become more independent. During the program, we also visited a local market place for lunch, I have really enjoyed visiting the marketplaces on the weekends for lunch, and it was from first going to this one.
Because of the short period within which the course lasted, I feel that we had to leave behind a lot of good things in order to move on and get what was planned done. In light of this, I feel that we didn't learn as much as we could have.	That the language within a culture shapes and defines that culture. That the world around us is viewed through the lens of our native languages. It is a beautiful revelation and I am glad that I learned it.	Com certeza. Brasil parece enorme depois da programa. O país tem muito mais do que eu pensei inicialmente.	Sim, por que agora quando eu vejo aquela estátua de lemanjá em frente do meu prédio eu penso em Dany e tudo que ela ensinou sobre Candomblé. A mesma coisa acontece com um monte de outras coisas.
I enjoyed everything.	I learned a lot more about the history of the country and especially Pernambuco. Moreover, one of my key-take-aways is to not judge so easy on some of the cultural and behavioral practices here but first find out how to actually interpret them.	It has definitely contributed a great deal for me to expand my knowledge. I especially enjoyed the field trips since I don't know if I ever had the opportunity to do this or actually know about these places.	No it hasn't besides me being able to better speak Portuguese.
there was no such a thing, i enjoyed everything	good memories and i started speaking Portuguese a little bit more	i learnt more about the history of Recife and the brazilian culture in general	yes it has, understand more words, meet new people, knowing the city i live in better
The presentation at the end, but that's something personal. I don't like to give presentations, never did.	I left there with a good feeling. I learned a lot (now i'm writing in English, because i'm in a hurry, but i do use more Portuguese)	Not a whole lot, because i lived here for a while already, and i read about brasil too	Not really.. the same as the last answer..

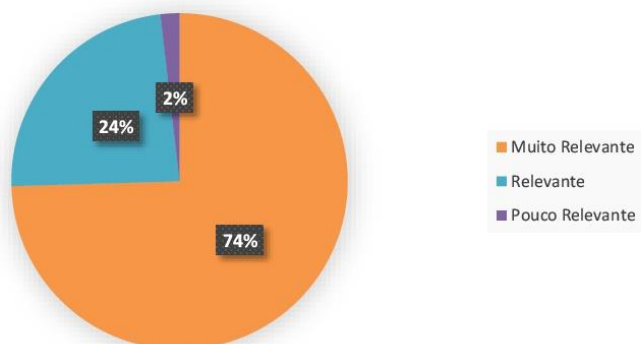
7. Você considera este programa diferente de outros cursos/aulas de Português que você já teve? Se sim, por quê? Se não, quais as semelhanças?	8. Você acha que o programa teve algum impacto na forma como você entende o seu país e sua cultura? Se sim, por quê?	9. Como você descreveria o curso Viva PE para alguém que não conhece o Programa?	Deixe aqui seu comentário geral sobre o Programa. Fique à vontade para escrever o que quiser.
Yes I do. The other Portuguese class I have taken part of is a weekly 2 hour lesson at work. It is very focused on the rote learning the language. We follow a book and work through the exercises. There is not much focus on things outside the learning of Portuguese, unless I have a specific question that I ask.	I feel that I now have a better perspective on how similar Australian culture is all around the country. There are different accents, people, and attitudes, but those differences are not so pronounced and as vibrant the people of Brazil. I have also new perspective on passion for culture and history and the importance of it. Australia is a relatively new country with a short European history, this means that we have different attitudes to things like the European colonisation.	The Viva PE Program is a fantastic resource for foreigners living in Brazil. If you have been living in Brazil and would like to learn more about the people, culture, and improve your Portuguese, join this project to meet others in your situation and learn more about this diverse and wonderful country you live in.	It was very challenging and extremely enjoyable!
I was in the sixth grade. This was definitely much different than that one. There was a strong focus on culture and living in culture which I believe my sixth grade teacher took for granted. Also, my sixth grade class wasn't filled with such an incredible variety of people from different cultures, which made this program all the better.	Yes, definitely. Before starting this course I was exhausted with my own culture and found nothing beautiful in it. But now that the course is over, I see that all cultures, including my own, are beautiful and diverse in so many different ways. I also see that there is no culture which can be deemed as better	Um programa que mostra a realidade do Brasil, e para esse fim lhe dá a chance de escolher o que é o Brasil para você.	Cultura. Aprendemos muito sobre a cultura e vivendo dentro da cultura.
The main difference is of course the field trips that we've made. They definitely made this course so different and outstanding from everything else I've done so far. Also the teacher contributed a great deal to make this program different because of her animating teaching style.	No it did not have any impact.	"Its awesome dude. You should go because they're not just doing pure language classes but also these great field trips around the city and Pernambuco. And the teacher is amazing!"	All the items except one have been very relevant for me.
yes, first of all it was designed for foreigners and it was not just teaching you grammar. it taught me how to think and see brazilians from another point of view.	my country? i don't understand this question.	You have to try it!	i will add more grammar or more about the tenses earlier in the course. Dany did a great job with us and trust me we were not the easiest crowd. Its difficult to teach new things to adults and especially from different backgrounds. She was really patient with us and she never lost her enthusiasm!!!
Yes!! Small group of students, and the classes were just more fun!	Not really, living here and being from a different country makes you think about this all the time, also without the classes	A fun, fast, and intensive way of learning, which is finished before you know it, and then you want more!	It is in the dutch nature to always point out to the negative sides of something too, but in this case I can't think of anything. I loved it!!

RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO FINAL (Perguntas Fechadas 10-19)

Nome	Unidade 1	Unidade 2	Unidade Especial Semana 1	Unidade 3	Unidade 4
Samuel	1	2	1	1	1
Luiz	1	2	2	1	1
Ronald	2	1	1	1	1
Giulia	1	1	1	2	1
Dwight	1	1	1	1	1

Nome	Unidade Especial Semana 2	Unidade 5	Unidade 6	Unidade 7	Unidade 8	Unidade 9
Samuel	2	2	1	2	1	1
Luiz	1	2	3	1	2	2
Ronald	1	1	1	1	1	1
Giulia	1	1	1	1	2	2
Dwight	1	1	1	1	1	1

Gráfico de Resultados Perguntas Fechadas



ANEXO C

FREE AND INFORMED CONSENT FORM

(VERSÃO EM INGLÊS DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO)



FEDERAL UNIVERSITY OF PERNAMBUCO
 CENTER OF ARTS AND COMMUNICATION
 DEPARTMENT OF LETTERS

FREE AND INFORMED CONSENT FORM

(For people over 18 years of age - Resolution 466/12)

We invite you to participate as a volunteer in the research project “THE RESIGNIFICATION OF BRAZIL AND OF BEING BRAZILIAN BY STUDENTS OF PORTUGUESE AS A SECOND LANGUAGE: A SOCIAL, HISTORICAL AND CULTURAL EXPERIENCE IN RECIFE”, under the responsibility of the researcher Danyelle Marina Araújo da Silva, resident at Rua Calumbi, 65, Janga, Paulista CEP: 53437-420, Phone 81.99291.8206 and e-mail danyelle.marina@gmail.com and her advising professor, Dr. Maria Cristina Damianovic, resident at Av. Boa Viagem, 130 apt 3101, Pina, Recife, PE, CEP 51011-000, phone 81.8134 7107 and e-mail mcdamianovic@gmail.com.

In case this Consent Form has information you don't understand, all doubts may be clarified with the person who is interviewing you and only in the end, after all clarifications are given and in case you agree to take part in this research, we will ask you to initial all pages and sign in the end of this document. This document has two copies being one for you and the other for the responsible researcher.

In case you do not agree, there will be no penalty, and it is possible to cancel your consent at any time with no penalty.

General Information about the Research

This research aims to make possible the resignification of Brazil and of being Brazilian through activities of the multiple uses of multimodal language in a social, historical and cultural context. It also aims to improve oral and written production and comprehension in Portuguese by foreigner beginner students.

Our main objective is to analyze how the resignification of Brazil and of being Brazilian expands during a Portuguese Course in Brazil, making use of a multimodal and

multicultural didactic material. The research will take place before the start of the program, during the program and at the end of it. The first stage will be a questionnaire (sent by e-mail to students to answer in writing). In the following stages, other questionnaires might be used as well as other methods for data collection, such as observation, interviews and performance activities (small presentations by students during classes). The data collected will be registered through audio recordings and by the organization of the questionnaires filled out by students.

Direct risks to the Volunteers

Being this a critical and collaborative research, there will be great interaction among participants, creating an environment of trust and collaboration. The venue to be used for classes, ABA, offers excellent facilities to students, great resources and a safe and comfortable environment. This way, the risks to participants are minimum and may include a slight discomfort and embarrassment at first, when doing the performance activities, especially knowing that audio and video are being recorded.

This initial discomfort will be minimized by the trustful relationship to be built between the student and the teacher and by the understanding that this research will contribute to the development of Portuguese as a Second Language teaching and to students' oral development in the Portuguese Language. Depending on the situation, audio recordings may also take place in an individual setting as a way to reduce any discomfort of participants.

Indirect and direct benefits to the participants

There are many direct and indirect benefits to participants. As part of this research/course, students will improve their skills in Portuguese, know more about the Brazilian culture, be in contact with different types of speakers of Portuguese and develop a critical view about Brazil to be built through the social, historical and cultural experiences in the country.

The participation in this research is optional and will not cause any harm to the students who do not authorize their participation in it. In case there is a cancellation of the participation of a student or more students before the start of the research, there will be no penalty to the student or to the students. The course will take place normally. In case there are participation cancellations after the start of the program, there will be no penalty to students and their development in the program shall continue normally. The cancellation procedure should happen as follows: recordings will not be considered for data collection when analyzing audio transcription, what automatically removes the student from the research. This way, students who do not want to participate will not have their speech transcript.

All information in this research is confidential and shall be released in scientific events and scientific publications only, with no identification of the volunteers, unless among the people responsible for this research, guaranteeing students' participation confidentiality. The data collected in this research (audio and video recordings, interviews and answers to the questionnaires) will be kept in folders and personal computer of the responsible researcher and at the office of the advising professor, Dr. Maria Cristina Damianovic, at the Center of Arts and Communication, first floor, at Av. da Arquitetura s/n, Cidade Universitária, Recife, PE, CEP 50740-550, for a minimum period of five years.

Volunteers will not receive any payment and should not pay to take part in this research, since acceptance is voluntary. In case of any damage to be proved as being directly related to this research, it is guaranteed that students will be compensated in accordance with judicial or extra-judicial decision. In case it is needed, the expenses to take part in this research may be covered by the researchers (transportation and food).

For any doubts related to the ethical aspects of this study, you may consult the "Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos" of UFPE (Federal University of Pernambuco) in the following address: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Phone: (81) 2126.8588 – e-mail: cepcs@ufpe.br).

Signature of the Responsible Researcher

CONSENT OF THE PARTICIPATION OF THE VOLUNTEER

I (printed name), _____,
 Passport Number _____, hereby signed, after reading this
 document and clarifying my doubts with the responsible researcher, agree to participate
 in the research "THE RESIGNIFICATION OF BRAZIL AND OF BEING BRAZILIAN
 BY STUDENTS OF PORTUGUESE AS A SECOND LANGUAGE: A SOCIAL,
 HISTORICAL AND CULTURAL EXPERIENCE IN RECIFE", as a volunteer.

I was carefully informed and clarified by the researcher about this study, its procedures,
 as well as about the risks and benefits of my participation. It was guaranteed that I may
 cancel my consent at any time, without any penalty (or interruption of the course).

Place and Date: _____

Participant Signature: _____

We witnessed the consent request, clarifications about the research and volunteer
 acceptance to take part in it (2 witnesses not related to the research team):

Name: _____

Signature: _____

Name: _____

Signature: _____

AUTHORIZATION FOR USE OF IMAGE AND TESTEMONIALS

I (printed name), _____, Passport Number _____, after knowing and understanding this research objectives, methodology, risks and benefits and also after being aware of the need of my image and/or testimonials, as specified at the Free and Informed Consent Form, AUTHORIZE, through this document, the researcher Danyelle Marina Araújo da Silva and her advising professor Dr. Maria Cristina Damianovic, from the Project entitled “THE RESIGNIFICATION OF BRAZIL AND OF BEING BRAZILIAN BY STUDENTS OF PORTUGUESE AS A SECOND LANGUAGE: A SOCIAL, HISTORICAL AND CULTURAL EXPERIENCE IN RECIFE” to take pictures and to record videos that are necessary to this research and to collect my testimonial without any charges to none of the parts involved. At this same time, I authorize the use of these photos, images and testimonials for scientific and educational purposes (books, articles, presentations, slides) in favor of the researchers specified above, in accordance with the Laws that protect Children and Adolescents rights (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Law N.º 8.069/ 1990), Elderly People (Estatuto do Idoso, Law N.º 10.741/2003) e people with disabilities (Decree N° 3.298/1999, altered by Decree N° 5.296/2004).

_____, on ____/____/____.

Participant

Signature of the Responsible Researcher