

A INTERCULTURALIDADE A PARTIR DE CANÇÕES PRESENTES EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

INTERCULTURALITY, BASED ON SONGS, IN PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS

Natielly Rosa da Silva¹, Josilene Pinheiro-Mariz²

¹Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, PB, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-3951-4474>
natigoncalvesrosa@gmail.com

²Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, PB, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-4879-579X>
jsmariz22@hotmail.com

Recebido em 03 set. 2022
Aceito em 05 dez. 2022

Resumo: Diante dos avanços do ensino de português como língua estrangeira (PLE) pelo mundo, é imprescindível buscarmos uma abordagem de ensino que favoreça a promoção e o respeito às diversidades culturais, o rompimento de estereótipos e da ideia de línguas/culturas homogêneas. Portanto, a abordagem intercultural parece-nos ideal, uma vez que promove o diálogo entre culturas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse âmbito, um papel basilar é representado pelo livro didático, dando-se enfoque ao lugar da canção como suporte da aprendizagem. A escassez de estudos que relacionem esses diferentes elementos na aula de PLE justifica a nossa pesquisa, haja vista que visa a responder ao seguinte questionamento: como e com que propósito a canção se faz presente nos livros didáticos (LD) corpus de nossa pesquisa? Em busca da resposta a esta inquietação, selecionamos alguns LD recentes disponíveis no mercado: *Estação Brasil: Português para Estrangeiros* (BIZON; PATROCÍNIO, 2017); *Falar... ler... escrever... Português* (LIMA; IUNES, 2017; 2019) e *Novo Avenida Brasil* (LIMA et. al., 2017; 2018; 2019). Metodologicamente, esta pesquisa é descritivo-explicativa (OLIVEIRA, 2008; PRODANOV; FREITAS, 2013), qualitativa (TOZONI-REIS, 2010; PRODANOV; FREITAS, 2013) e documental (SÁ-SILVA et al., 2009); objetivamos analisar o papel da canção nos LD supracitados, verificando como esses textos são abordados e se as atividades propostas promovem a interculturalidade em sala de aula. Isto é, se estimulam diálogos que permitam conhecer a cultura do outro, em uma perspectiva de quebra de estereótipos. Com esta pesquisa, pretendemos contribuir para os estudos da área e para a promoção desse ensino.

Palavras-chave: PLE. Interculturalidade. Canção. Livro Didático.

Abstract: Given the advances in teaching Portuguese as a foreign language (PLE) around the world, it is essential to seek a teaching approach that favors the promotion and respect for cultural diversity, breaking stereotypes and the idea of homogeneous languages/cultures. Therefore, the intercultural approach seems ideal to us, as it promotes dialogue between the cultures of the individuals involved in the teaching-learning process. In this context, a fundamental role is represented by the textbook, in which the focus is given to the place of the song as a support for learning. The scarcity of studies that relate these different elements in the PLE class justifies our research, since that it aims to answer the following question: how and for what purpose is the song present in the textbooks (LD) corpus of our research? So, we selected some recent textbooks available on the market: *Estação Brasil*: (BIZON; PATROCÍNIO, 2017); *Falar... ler... escrever* (LIMA; IUNES, 2017; 2019) and *Novo Avenida Brasil* (LIMA et. al., 2017; 2018; 2019). This research is descriptive-explanatory (OLIVEIRA, 2008; PRODANOV; FREITAS, 2013), qualitative (TOZONI-REIS, 2010; PRODANOV; FREITAS, 2013) and documentary (SÁ-SILVA et al., 2009); we analyse the role of the song in the textbooks, verifying how these texts are approached and whether the proposed activities promote interculturality in the classroom. Or, if dialogs are stimulated to allow us to know the culture of the other, from a perspective of breaking stereotypes. We intend to contribute to the studies of the area and to the promotion of this teaching.

Keywords: PLE. Interculturality. Song. Textbook.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em crescente expansão desde a Era dos Descobrimentos¹, o ensino de português tem presenciado um crescimento significativo nas últimas décadas, tendo sido incentivado por líderes governamentais como uma possibilidade de alavancar a economia de seus países (GONÇALVES, 2016). De acordo com Silva e Sá (2019), estima-se que até 2050 seremos 400 milhões de falantes de português, levando a língua à posição de quarta língua mais falada no mundo. Além disso, de acordo com os mesmos pesquisadores, 17% do PIB dos países lusófonos é proveniente de atividades relacionadas ao idioma.

Diante do aumento da oferta de cursos de português como língua estrangeira (PLE)², com considerável expansão em currículos de escolas e universidades no exterior (REIS, 2016), e do crescente movimento migratório, que traz inúmeros estrangeiros ao Brasil, ano após ano, faz-se imprescindível uma abordagem intercultural no ensino do nosso idioma, de forma que favoreça a promoção do respeito às culturas, a quebra da ideia de línguas/culturas homogêneas e o rompimento dos estereótipos acerca dos povos falantes de português.

No entanto, apesar do progresso das propostas de ensino nessa área nas últimas décadas, ainda são escassas as pesquisas que investigam a qualidade do material didático disponível no mercado editorial nacional, analisando a escolha dos textos e das atividades apresentadas aos aprendizes estrangeiros. E, de um modo muito particular, o lugar ocupado pela literatura nesses materiais para as aulas de PFOL/PLE (português para falantes de outras línguas/ português como língua estrangeiras) ainda é relativamente pouco estudado.

Frente a esse cenário, a presente pesquisa visa a contribuir para minimizar tal ausência, estudando a presença da canção, enquanto obra literária, em alguns dos livros didáticos comercializados no Brasil, atualmente. Para a escolha do corpus,

¹ Isto porque a na política das grandes navegações, ensinar a língua do colonizador sempre foi um dos principais objetivos.

² Em nossa pesquisa, optamos pelo uso da nomenclatura “Português como Língua Estrangeira” por se tratar de um termo mais geral, como indica Santos (2019). Utilizamos “PLE” entendendo que se trata de uma especialidade, dentro da grande especialidade do Ensino-Aprendizagem de Línguas Segundas e Estrangeiras e que PLE, por sua vez, engloba as subespecialidades que tratam dos mais diversos contextos de ensino do português para falantes não-nativos, como PLA (Português como Língua Adicional), PLAc (Português como Língua de Acolhimento) etc., conforme explica Almeida Filho (2018).

realizamos pesquisas em sites de compras, inserindo o termo de busca “livro de português para estrangeiros” e ordenando os resultados encontrados por “mais relevantes” e “mais vendidos”. Desta forma, selecionamos os seguintes livros didáticos e coleções para a nossa análise: *Estação Brasil: Português para Estrangeiros* (BIZON; PATROCÍNIO, 2017); *Falar... ler... escrever... Português* (LIMA; IUNES, 2017; 2019) e *Novo Avenida Brasil* (LIMA et. al., 2017; 2018; 2019), com o objetivo de analisar a presença da canção nesses livros didáticos, verificando como esse gênero é abordado e se as atividades propostas promovem a interculturalidade em sala de aula.

A abordagem de canções no ensino de PLE tem sido, na última década e de acordo com Coelho de Souza (2014), objeto de estudo de pesquisas em diversos níveis, desde monografias e dissertações até outros estudos. Para ele, essas pesquisas discutem “os benefícios e as especificidades da utilização desse gênero como recurso pedagógico, enfatizando a sua riqueza cultural, seu potencial pedagógico para a prática das quatro habilidades” (COELHO DE SOUZA, 2014, p. 224). No entanto, pouco ainda é discutido acerca do desenvolvimento da competência intercultural, (enquanto competência transversal) através da leitura de textos literários, de maneira geral, e das canções estudadas em sala de aula. É a escassez de pesquisas com esse foco específico (e partindo de livros didáticos) que motiva e justifica o presente artigo.

Ainda de acordo com as ideias apresentadas por Coelho de Souza (2014), tratar a canção como gênero letra de música seria uma abordagem superficial desse tipo de texto, uma vez que

apesar de toda canção ser composta por letra e música, entendemos que letra de canção (ou coloquialmente letra de música) e canção são gêneros discursivos distintos, uma vez que este é um gênero oral formado por letra e música, enquanto aquele é um gênero escrito e formado apenas pela linguagem verbal, e que, conseqüentemente, circulam em suportes distintos (COELHO DE SOUZA, 2014, p. 224, -em nota de rodapé).

Concordamos com essa assertiva, haja vista que há muitos aspectos a serem trabalhados em uma canção que vão além da sua forma escrita. Sabemos que a canção é uma expressão artística híbrida, que une duas formas de arte: literatura e música, no entanto, para fins desse trabalho, vamos nos ater apenas ao texto escrito, ou seja, à parte “literária” da canção.

Assim, neste artigo, voltamos o nosso olhar para a presença da abordagem intercultural a partir de canções, do ponto de vista da obra literária, nos LD selecionados, a fim de discutirmos a importância de não se negligenciar a obra literária, especificamente a canção, na conjectura de se estabelecer diálogos entre falantes de línguas/culturas diferentes.

A RELAÇÃO LÍNGUA/ LITERATURA/ CULTURA EM AULA DE LÍNGUAS

No ensino de línguas estrangeiras, de maneira geral, é comum percebermos uma cisão entre língua e literatura, o que é fruto de uma histórica dissociação entre esses dois grandes domínios, como se fossem dissociáveis (SANTORO, 2007), espelhando a complexidade do lugar dos textos literários nas aulas de línguas. Mesmo atualmente, língua/literatura, cuja dicotomia se instaurou no cerne de diversas discussões ao longo dos anos, são consideradas, “em muitas situações, domínios separados, são tratadas como disciplinas distintas e, portanto, ensinadas e estudadas sem estabelecer contatos ou criar ligações” (SANTORO, 2007. p. 11).

Nas últimas décadas, diversos pesquisadores advogam a favor da presença da literatura nas aulas de língua, afirmando a sua importância. Silva (2017, p. 26), a título de exemplo, defende a inserção de textos literários (TL) em aulas de língua estrangeira ao retomar as palavras de Peytard (1982), para quem o TL é “uma espécie de laboratório da linguagem, um lugar onde a linguagem é, naturalmente, trabalhada e desenvolvida”. Desta forma, uma abordagem da literatura em sala de aula permitiria que os alunos “treinassem” a utilização da língua-alvo e tivessem uma vivência mais real com esta.

Devido a sua função estética e lúdica, a literatura causa, ainda, um despertar do interesse do aprendiz pelas aulas, uma vez que a fruição do objeto artístico se alia ao enriquecimento sociocultural (SIMÕES, 2016). Desta forma, o texto literário pode contribuir na promoção de aulas mais lúdicas e criativas, além do contato com diferentes culturas através do contato com o texto. Ademais, o texto literário encoraja o estudante através das conquistas alcançadas:

As descobertas realizadas durante o trabalho com o texto literário – conforme já experimentado – estimulam a atenção e a participação do estudante, levando-o a envolver-se/comprometer-se

no/com o processo de aprendizagem, pois cada leitura promove seu crescimento pessoal e intelectual (SIMÕES, 2016, p. 32-33).

Assim, entendemos ser fundamental a abordagem do texto literário nas aulas de línguas, especialmente de PLE, levando-se em conta que, ao lado de outros textos, o TL pode tornar o ensino mais produtivo, permitindo o domínio de vocabulários específicos, o contato com outras culturas e a descoberta de novos usos para palavras que os estudantes já conhecem, em contextos diferentes. Ademais, acreditamos que “expandir sua cultura literária é uma das formas de preparar-se para ler o mundo, qualquer mundo” (SIMÕES, 2016, p. 39); e, para isso, uma abordagem que leve em consideração o aspecto cultural dos textos apresentados nas aulas é imprescindível, pois pode promover o respeito à diversidade dos povos falantes da língua-alvo e da(s) língua(s) dos aprendizes.

Em um estudo mais detalhado sobre a abordagem do texto literário em aula de FLE (francês como língua estrangeira), Albert e Souchon (2000) ratificam que o TL não deve servir apenas para ilustrar fatos da língua. Para evitar esse enfoque reducionista do texto literário, os autores reforçam que abordagens diversificadas devem ser adotadas, de modo que o todo da obra seja valorizado, destacando-se as suas características peculiares. Para eles:

Não se trata de usá-lo para ilustrar fatos de língua, o que equivaleria a negar o *status* discursivo da obra literária. Este não é um acervo de unidades lexicais nem de estruturas gramaticais; este é um lugar [...] onde um escritor transforma “discursos primários” (os das trocas cotidianas) em “discursos secundários” [...]. Evitaremos, portanto, de trabalhar sobre o texto literário sem considerar o que ele tem de diferente, não para valorizá-lo a todo custo, mas para permitir que os alunos o apreendam de uma forma que não seja redutora, o que implica que lhe seja proposta abordagens diversificadas³ (ALBERT; SOUCHON, 2000, p. 51).

Assim como língua e literatura acabam formando uma dicotomia nas aulas de LE, também a relação língua/cultura provoca reflexões dos estudiosos da área de didática de ensino de línguas. Hoje, sabemos que o ensino de língua e cultura não pode ocorrer de maneira desarticulada, uma vez que a língua faz parte da cultura de

³ Il ne s'agit pas [...] de l'utiliser pour illustrer des faits de langue, ce qui reviendrait à nier le statut discursif de l'oeuvre littéraire. Celle-ci n'est pas un réservoir d'unités lexicales ni de structures grammaticales ; elle est un lieu [...] où un scripteur transforme des "discours premiers" (ceux des échanges quotidiens) en "discours seconds" [...]. On évitera par conséquent de travailler sur le texte littéraire sans envisager en quoi il est différent, non pas pour le valoriser à tout prix, mais pour permettre aux étudiants de l'appréhender d'une manière qui ne soit pas réductrice, ce qui implique que leur soient proposées des démarches diversifiées (ALBERT ; SOUCHON, 2000, p. 51- tradução nossa).

seus falantes e essa cultura é diretamente influenciada pela língua. Em outras palavras, um elemento constitui e modifica o outro. Para Fernandes e Eiró (2013, p. 102), “se analisarmos bem, podemos dizer que a língua é um dos instrumentos/meios pelos quais a cultura é expressa, por isso, o ensino não pode se dar separadamente”.

Almeida Filho (2018), um dos mais renomados pesquisadores da área de ensino de português para estrangeiros, dedica um capítulo de seu livro *Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas* (Pontes Editores, 2018) à discussão acerca da relação entre língua e cultura nas aulas de língua estrangeira. O capítulo, intitulado *Língua além da cultura ou além da cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade*, traz também a interculturalidade à equação ao defender que a aula de LE não pode separar o campo linguístico do cultural e este não deve ser abordado como “curiosidade cultural”, uma vez que isto poderia acarretar julgamentos de valor e preconceitos. O renomado pesquisador argumenta, ainda, que o aspecto cultural tem a mesma importância em sala de aula que os aspectos linguísticos. Assim, não devemos primeiro aprender a “língua” e depois apreender o cultural, tampouco devemos realizar o movimento inverso, estudando primeiro a cultura e depois a língua. Essas opções são ambas radicais. De acordo com o especialista, o aprendizado da língua e da cultura devem acontecer de maneira simultânea, já que “o lugar da cultura é o mesmo da língua quando essa se apresenta como ação social propositada” (ALMEIDA FILHO, 2018, p. 106).

Apesar das dúvidas que ainda persistem sobre a relação entre língua e cultura / língua e literatura em sala de aula, sabemos que aprender uma língua é muito mais do que conhecer seu vocabulário e estruturas verbais, implica conhecer e compreender os traços culturais. Não basta ao estudante aprender a gramática da língua, é necessário saber agir dentro da cultura que abriga (e é abrigada por) aquela língua. Por esse viés, ainda sob a ótica de Simões (2016), compreendemos que “a exploração do texto literário favorecerá o trabalho com gêneros diversos, possibilitando assim o contato com variedades linguísticas marcadas, histórica, geográfica ou socialmente, dando início a um enfoque intercultural” (SIMÕES, 2016, p. 33).

Assim, o trabalho com o texto literário em sala de aula de PLE contribuiria para o desenvolvimento da competência intercultural, juntamente com as demais

competências linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) tradicionalmente objetivadas no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

MAS, AFINAL, DO QUE SE TRATA A ABORDAGEM INTERCULTURAL?

No início dos anos de 1980, em um período de intenso tráfego migratório na Europa, surge a abordagem intercultural, objetivando a construção de um diálogo entre culturas, de forma a promover o respeito ao outro e à diversidade, partindo do importante repertório cultural que os alunos possuem (MORAIS FILHO, 2020). Sobre essa questão, Byram, Gribkova e Starkey (2002) afirmam que o ensino sob uma perspectiva intercultural requer um conjunto de práticas que considerem a expressão e o reconhecimento das diferenças culturais, uma vez que, a “comunicação intercultural baseia-se no respeito pelos indivíduos e pela igualdade de todos em termos de direitos humanos – que é precisamente a base de toda a interação social numa democracia”⁴. No entanto, apesar da igualdade em termos de direitos humanos, segundo os autores, a abordagem não pode perder de vista a personalidade individual de cada um dos sujeitos.

O desenvolvimento de uma competência intercultural nos indivíduos, no entanto, vai além do conhecimento e respeito às diferenças. Acreditamos que, bem como o próprio processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, a interculturalidade também favorece o autoconhecimento dos sujeitos, uma vez que, “ao conhecer o outro (o estrangeiro), o sujeito passa também a se conhecer melhor” (MORAIS FILHO, 2020, p. 61).

Em sua tese de doutorado, Pinheiro-Mariz (2007), já defende essa perspectiva de autoconhecimento através da interculturalidade e do aprendizado de uma LE, ao afirmar que as diversas questões envolvidas no aprendizado de um idioma trazem reflexões ao aprendiz e “podem mudar o olhar sobre si mesmo e sobre a sua língua materna e, conseqüentemente, sobre a sua própria história”, pois “quem aprende uma língua estrangeira aprende a descobrir uma outra via, outra forma de conhecer o mundo” (PINHEIRO-MARIZ, 2007, p.76; 75).

⁴ “Cette communication interculturelle se fonde sur le respect des personnes et l'égalité de tous en matière de droits de l'homme – ce qui est précisément la base de toute interaction sociale en démocratie” (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 10- tradução nossa).

Do mesmo modo que os pesquisadores supracitados, Fernandes e Eiró (2013) também discutem o tema e apontam a autorreflexão dos indivíduos não como consequência do “pensar sobre o outro”, mas como uma ação anterior e necessária a esse pensar. Segundo estes, além de promover a autorreflexão, os diálogos interculturais promovem a empatia, uma vez que passamos a nos colocar no lugar do outro, tentando entendê-lo e à sua cultura.

Logo, além de garantir o respeito à cultura do outro, a interculturalidade promove o respeito e conhecimento da própria cultura, desfazendo mal-entendidos culturais que geram a sensação errônea de que uma cultura é melhor ou “superior” a outra. E, se o contato com outras culturas é primordial para o desenvolvimento da competência intercultural, acreditamos que o campo literário é terreno bastante fecundo para esse diálogo entre culturas e para o cultivo da interculturalidade.

CANÇÃO COMO GÊNERO LITERÁRIO PROPICIADOR DA INTERCULTURALIDADE

União de duas formas de arte: literatura e música, a canção está frequentemente presente nas salas de aulas de língua estrangeira, ora com foco nos exercícios de leitura, ora nos de oralidade ou mesmo como atividade de contextualização da temática que será estudada ou fixação do conteúdo que já foi aprendido. Não obstante a lírica seja indiscutivelmente parte constituinte das canções, há uma indagação recorrente que busca questionar se é possível realmente considerar o texto ‘letra de música’ como literatura. Ademais, sempre “teóricos, críticos, cancionistas e poetas emitem opiniões diversas” sobre o tema (ARAÚJO, 2012, p. 1). Dentre os especialistas que têm travado discussões sobre o assunto, Souza (2019) afirma que:

com relação à letra, não podemos esquecer da forte relação existente entre a canção e os gêneros literários (...). Embora essa relação entre letras de canção e literatura não seja isenta de controvérsias (COSTA, 2003), o entendimento de que a canção pode ser considerada um gênero literário se relaciona aos recursos de linguagem literária e poética que a compõem (em maior ou menor grau) e ao efeito estético pretendido. Essas características requerem que o ouvinte esteja atento não somente à história sendo contada, mas também a como está sendo contada (SOUZA, 2019, p. 227).

O fato é que as canções são muito utilizadas em aulas de línguas estrangeiras, por serem extremamente versáteis. Sejam em sua versão escrita, em atividades de

compreensão escrita, ou musicalizadas, em atividades de produção oral e compreensão escrita e oral, as canções permitem a abordagem de diversos temas, desde os gramaticais e lexicais, a questões culturais de comunidades da língua-alvo. A título de exemplo, citamos a pesquisa realizada por Medeiros et al., (2020), ao utilizar a canção como recurso para o ensino da língua francesa para idosos em um projeto de extensão. Para eles,

o trabalho didático com canções possibilita a abordagem de conteúdos linguísticos, culturais, fonéticos e sensibilizado o(a) aluna(o) à diversidade cultural existente, além de motivar a discussão de temas de relevância sociocultural inerentes à língua materna e à LE em aprendizagem. (MEDEIROS, et al., 2020, p. 96).

É notório que as canções são ricas em relevar aspectos culturais de uma sociedade, assim como demais manifestações literárias, para além de serem consideradas uma amostra da produção cultural de um povo em determinada época e local. Essa visão, defendida por diversos estudiosos, é trazida também por Ornelas (2015), ao afirmar que “ao reproduzir uma canção na sala de aula, estamos a transmitir uma pequena amostra do que a cultura de um país é capaz de produzir e, deste modo, estamos a divulgá-la” (ORNELAS, 2015, p. 27). Acreditamos que o mesmo pode ser conseguido ao ler o texto de uma canção em sala de aula. Além disso, as canções permitem que transcendamos o simples contato cultural, e que possamos promover a interculturalidade em nossas aulas. Isso porque “as canções trazem vastos elementos de diferentes áreas do conhecimento, o que favorece a uma visão mais globalizada e, por isso, mais intercultural também” (MELO, 2021, p. 239).

Finalmente, o trabalho com canções desperta a afetividade do aprendiz da língua a partir dos temas abordados pelo eu-lírico e, “por criar uma atmosfera favorável ao aprendizado, pode ser uma ótima ferramenta em nossas práticas didático-pedagógicas” (MEDEIROS et al., 2020, p. 95). Quando tocadas, as músicas provenientes desses textos, propiciam um ambiente de ensino-aprendizagem mais lúdico e descontraído, promovendo maior interação entre professores e estudantes. Tendo em mente essas características da canção, cada vez mais os autores de Livros Didáticos (LD) vêm adotando o gênero em seus materiais de ensino.

Nos livros em análise, as canções apareceram por diversas vezes e, em vários casos, mais de uma vez em um mesmo livro. Em relação à recorrência do gênero se destacam dois livros: o *Falar... Ler... Escrever... Português: Um curso para*

estrangeiros (Livro-texto), de Lima e Lunes (2017), com 3 canções completas e mais 9 trechos de canções (completas apenas em áudio, para exercícios de escuta); e, o *Estação Brasil: Português para Estrangeiros*, de Bizon e Patrocínio (2017), com 3 canções completas. Além disso, na coleção *Novo Avenida Brasil*, há uma canção no volume 1, duas canções no volume 2 e três canções no volume 3. Não há canções no Livro de Exercícios da Coleção *Falar... Ler... Escrever... Português: Um curso para estrangeiros*.

A seguir, daremos enfoque às análises de algumas das ocorrências de canções no LD citados, destacando o enfoque dado às atividades relativas ao texto canção.

UM CLÁSSICO DO CANCIONEIRO BRASILEIRO NO LD *FALAR... LER... ESCREVER... PORTUGUÊS: UM CURSO PARA ESTRANGEIROS*

A coleção *Falar... Ler... Escrever... Português: Um curso para estrangeiros* traz canções principalmente em seções do livro intituladas Intervalo ou Contexto e, em sua maioria, são apresentadas em sua completude em áudio no CD que acompanha o material. A partir das rubricas/sessões em que as canções aparecem, podemos compreender que o caráter atribuído a elas é, na maioria dos casos, de textos que tão somente contextualizam os temas abordados em determinada lição ou unidade, atividade lúdica ou ilustram fatos culturais da língua-alvo.

Uma das canções apresentadas na sua “integralidade” pelo livro, que tem como público-alvo aprendizes do nível iniciante ao intermediário, é a do cantor paulista Adoniran Barbosa (1910-1982) e se intitula Trem das Onze (figura 1). Trata-se de uma canção que pode ser entendida como um clássico do cancionero brasileiro, pois mesmo tendo sido publicada em 1964, ainda hoje revela o cotidiano de uma significativa parcela da população urbana das grandes cidades do Brasil. Ainda quanto ao texto, este é apresentado em um poema com 16 versos, acompanhado de uma ilustração de um trem em uma estação, tendo um relógio marcando quase 11 horas.

Conforme se pode observar na figura, recorte da atividade, a canção não está integralmente; o que, infelizmente, compromete uma significativa questão relativa à musicalidade, uma vez que uma das principais marcas dessa canção é a estrofe inicial:

Quais, quais, quais, quais, quais, quais
 Quaiscalingudum
 Quaiscalingudum
 Quaiscalingudum
 (Vide anexo A)

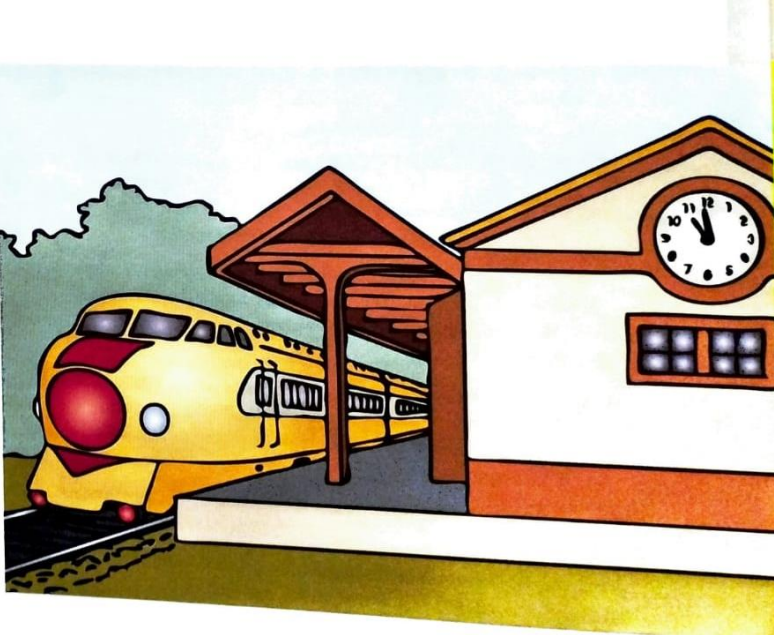
A melodia da canção é totalmente tomada por essas palavras que servem apenas para dar o ritmo musical e é também o selo, isto é, é a identidade da parte musical, pois revela o samba paulistano, que diferente do carioca, que provavelmente, é o mais conhecido ao redor do mundo.

Fig.1 - Canção *Trem das Onze*

Intervalo

A. Ouça a música "Trem das Onze" de Adoniran Barbosa.

Trem das Onze
 (Adoniran Barbosa)
 Não posso ficar
 Nem mais um minuto com você
 Sinto muito, amor,
 Mas não pode ser
 Moro em Jaçanã
 Se eu perder esse trem
 Que sai agora às onze horas
 Só amanhã de manhã...
 Não posso ficar...
 E além disso, mulher,
 Tem outras coisas
 Minha mãe não dorme
 Enquando eu não chegar
 Sou filho único
 Tenho minha casa pra olhar
 Não posso ficar...



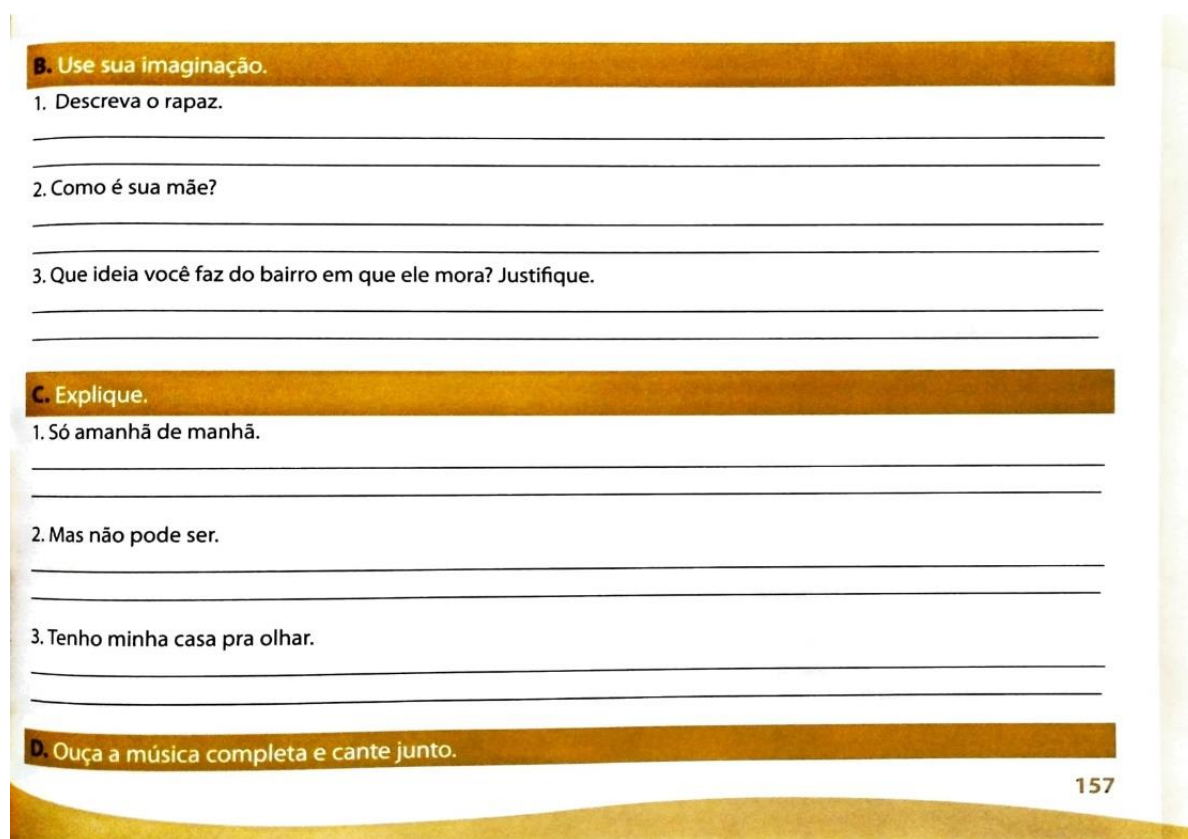
Fonte: Lima e Lunes (2017, p. 157).

No que concerne à proposta propriamente dita, essa se divide em quatro etapas, que podemos classificar como A. audição; B. criatividade; C. explicação e D. nova audição. Na 'audição', é lançada a canção, nestes termos: "Ouça a música "Trem das Onze" de Adoniram Barbosa. Logo nesse item, identificamos um uso inapropriado para o gênero apresentado, pois, como se trata de uma leitura, logo, letra e música, poderia se propor "Ouça a canção *Trem das Onze* ...", momento no qual já se poderia discutir em sala de aula, elementos que caracterizam a música e a canção, bem como os aspectos que estão para além de letra e música, como nos sinaliza Coelho de

Souza (2014). Acentue-se, aqui, a importância *do Quais, quais, quais, quais, quais, quais/ Quaiscalingudum...*

Na sequência, estão as outras etapas da atividade; no item que categorizamos como criatividade, o aprendiz encontrará: B. “Use sua imaginação”. Nesse momento da atividade, solicita-se que o aprendiz da língua imagine quem seria o eu-lírico, quem é a mãe dele e a paisagem poética descrita na canção⁵, conforme se vê na figura 2:

Fig.2 - Exercícios propostos para a canção *Trem das Onze*



B. Use sua imaginação.

1. Descreva o rapaz.

2. Como é sua mãe?

3. Que ideia você faz do bairro em que ele mora? Justifique.

C. Explique.

1. Só amanhã de manhã.

2. Mas não pode ser.

3. Tenho minha casa pra olhar.

D. Ouça a música completa e cante junto.

157

Fonte: Lima e Lunes (2017, p. 157).

Embora haja uma proposta de estimular a criatividade do aprendiz, trata-se de uma abordagem que valoriza questões ligadas aos aspectos culturais do brasileiro, de modo genérico, no que diz respeito à independência ou aos aspectos afetivos; pois, como se vê, trata-se de um adulto que mora com a mãe, por quem é responsável.

⁵ Como não se trata de nosso foco, neste artigo, não discutiremos questões ligadas às normas da língua portuguesa, quanto ao uso dos pronomes, por exemplo, como na 2 questão: “Como é sua mãe?”, em que se encontra um uso pouco adequado do “sua”.

Esse é um aspecto que diferencia muito o brasileiro do europeu ou do americano; tornando-se, portanto, um espaço especial para se discutir tais questões que distanciam, mas, que podem também aproximar o aprendiz da cultura brasileira, favorecendo-se, dessa forma, a abordagem intercultural.

No que diz respeito ao item lexical, a etapa “C. explicação” busca estimular o aprendizado de expressões da cultura brasileira que, na grande maioria das vezes, mudam de acordo com a região, estado ou até mesmo cidade no mesmo estado. Seja na construção “só amanhã de manhã”, ou em “mas não pode ser” ou ainda em “tenho minha casa pra olhar”, em nenhum momento, da proposta, pode se observar o intento de provocar diálogo entre a cultura do aprendiz e aquela do estudante de português como língua estrangeira. O “Explique” do enunciado, nos incita a inferir que tais expressões foram bem debatidas, discutidas e, então, compreendidas; pois, só assim, o aprendiz teria condições de ‘explicar’ cada uma dessas frases. Afora esse *gap* na proposta, seria interessante sugerir que o estudante fizesse as relações entre o seu conhecimento da cultura brasileira e a de seu país, sugestão que não aparece na atividade. Por exemplo: como se diria “só amanhã de manhã”, no seu país? Ora, mesmo no Brasil, há diversas formas de se passar essa ideia, tais como: “só no dia de são nunca”; “só sábado”; “jamais” (com pronúncia do francês (“*jamé*”) ou tantas outras, dependendo da região do país. Esta pode ser uma interessante forma de estabelecer pontes entre os falantes de culturas diferentes. Por fim, na atividade D: “ouça a música completa e cante junto”, esta é uma das estratégias mais lúdicas na abordagem da canção, haja vista que ao cantar, o aprendiz pode tentar relaxar diante das barreiras que a língua estrangeira pode impor ao aprendiz. Assim, ouvir e cantar a canção, após discutir a letra, pode se configurar em uma atividade que, para além ouvir a música completa e cantá-la, poder-se-ia discutir o valor cultural do samba brasileiro, revelando-se diferentes manifestações do ritmo, pontuando-se o papel de Adoniram Barbosa e os “Demônios da Garoa”, um dos grupos mais representativos da cultura paulistana desde os anos de 1970.

Nessa atividade, nenhuma das questões propostas estimulam as relações interculturais junto ao estudante, muito embora, essa competência transversal deva estar presente em todas as outras linguísticas, como uma fundamental competência sociocultural. Ou seja, as atividades propostas pelo LD *Falar... ler... escrever... português: um curso para estrangeiros*, ao que nos parece, não levam o aprendiz da

língua portuguesa além de uma compreensão elementar do texto, perdendo-se bastante no que diz respeito à abordagem que pode ligar povos de culturas distintas.

Ora, se desde o título, o curso é pensado para “estrangeiros”, esse clássico da canção brasileira seria um espaço bastante especial para “desestrangeirizar” um pouco o aprendiz e aproximá-lo da língua/cultura alvo. Outro ponto que precisaria de um olhar mais atento seria a própria poética da canção, assim como o estilo do poeta, que é revelado nas construções como “tenho minha casa pra olhar”, refletindo um caráter que é, ao mesmo tempo popular e afetivo.

Não há dúvidas que *Trem das onze* poderia ser, na aula de PLE, um documento especial para se conhecer um pouco mais da cultura brasileira sob o olhar de um morador da maior cidade do Brasil; porém, a riqueza do conjunto da obra se perde no meio das atividades elementares.

QUEM SERIA O TRABALHADOR AQUI E LÁ? A CANÇÃO NO LD *ESTAÇÃO BRASIL: PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS*

A primeira canção do livro *Estação Brasil: Português para Estrangeiros* é do contemporâneo cantor, compositor e ator brasileiro Seu Jorge. O texto tem 24 versos distribuídos em 5 estrofes. Intitulada *Trabalhador*, a canção desvela a rotina do trabalhador brasileiro comum, que precisa acordar cedo para chegar no emprego e, mesmo assim, não tem um salário que o valorize (figura 3).


Do mesmo modo que a atividade discutida anteriormente, as atividades deste LD também trazem o cotidiano do brasileiro trabalhador e, neste caso, observa-se um leque de profissões que estão em todos os níveis, indo de formações acadêmicas como dentista ou engenheiro, até outras que dispensam formação e que socialmente são entendidas como menos prestigiosas. Também, como na anterior, propõe-se “ouvir/ler” música; entenderíamos a ênfase nos dois verbos, se, a exemplo, da canção de Adoniram Barbosa, a atividade propusesse pensar a respeito na melodia e da música; neste caso, uma espécie de evolução da anterior, categorizada como samba-rock, o ritmo mais produzido pelo eclético Mário Jorge da Silva, nome artístico de Seu Jorge, que lançou seu primeiro álbum com o título *Samba esporte fino* (2001).

Observa-se, nas atividades, que este LD parece seguir a mesma estratégia metodológica do livro *Falar... ler... escrever... português: um curso para estrangeiros*,

isto é, há um intento, mas, não a sua realização, como se vê em uma seção que busca estabelecer relações. Esse é um espaço bastante especial para se estimular as trocas entre os estudantes, no caso da sala de aula; no caso de aprendiz autônomo, não há a possibilidade de levá-lo ao confronto, a partir de uma realidade brasileira. Como vive o trabalhador no país? Ele é respeitado? Há semelhanças dentro de tantas divergências?

Mesmo tendo na sua rubrica, a proposta de “conexões” a partir de um texto rico em diversidade social, econômica e até mesmo engajada politicamente, o que se propõe como atividade é tão somente descrição (Anexo B), de certa forma, desvalorizando toda a riqueza de trocas interculturais que a canção pode favorecer, pois não se pode esquecer que um dos principais focos dessa abordagem é permitir que nos conheçamos melhor a partir da experiência com o outro e, neste caso, não há esse axioma.

Fig.3 - Canção *Trabalhador*, de Seu Jorge



Ouçã/leia a música:

**Trabalhador
(Seu Jorge)**

Está na luta, no corre-corre, no dia a dia
Marmita é fria mas se precisa ir trabalhar

Essa rotina em toda firma começa às sete da manhã
Patrão reclama e manda embora quem atrasar

Trabalhador
Trabalhador brasileiro
Dentista, frentista, polícia, bombeiro
Trabalhador brasileiro
Tem gari por aí que é formado engenheiro
Trabalhador brasileiro
Trabalhador

E sem dinheiro vai dar um jeito
Vai pro serviço
É compromisso, vai ter problema se ele faltar
Salário é pouco, não dá pra nada
Desempregado também não dá
E desse jeito a vida segue sem melhorar

Trabalhador
Trabalhador brasileiro
Garçom, garçonete, jurista, pedreiro
Trabalhador brasileiro
Trabalha igual burro e não ganha dinheiro
Trabalhador brasileiro
Trabalhador

Fonte: Bizon e Patrocínio, (2017, p. 111).

Pode-se dizer que tais exercícios ignoram os aspectos literários do texto, ao solicitar ações simples como indicar frases que descrevam determinada situação; selecionar os sentidos do verbo *dar* e enumerá-los de acordo com uma lista apresentada em uma coluna. O LD é direcionado a aprendizes que já têm uma base de língua portuguesa, segundo informam os autores, na apresentação do livro; entretanto, as atividades são tão elementares que, provavelmente, nem fosse necessário ter base da língua-alvo. Do nosso ponto de vista, sugerir que o estudante argumente sobre as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores citados na canção, identificando se são as mesmas não é, por assim dizer, um estímulo a conexões. Aliás, que tipo de conexões pode ser feitas a partir da canção *Trabalhador*, de Seu Jorge? Porque não perguntar acerca das profissões exercidas pelos estudantes, ou quais, dentre as citadas, são mais comuns em seus países? Haveria hierarquia de prestígio junto aos trabalhadores de classes distintas? Os salários são muito diferentes? Em caso de estudantes refugiados, sabemos que muitos precisam trabalhar em áreas diferentes das que atuavam em seus países de origem; assim, apesar de ser delicado abordar temas como esse em aulas com públicos distintos, acreditamos que esse tema poderia gerar discussões muito profícuas.

Além disso, pensar sobre o ritmo da canção, o balanço, como popularmente se diz no Brasil, e que fez de um jovem negro da periferia se tornar em um dos maiores ícones da canção brasileira nos nossos dias, também poderia ser motivador de conexões interculturais muito ricas, estimulando uma maior proximidade entre os integrantes da turma e o professor.

O SINAL PARECE ESTAR FECHADO NA COLEÇÃO NOVO AVENIDA BRASIL


No livro 1 da coleção, *Novo Avenida Brasil*, proposta para níveis A1 de aprendizes de português, há apenas uma canção. Trata-se de *Sinal Fechado*, do cantor e compositor, o sambista Paulinho da Viola. Na sua apresentação gráfica, a letra da canção aparece do lado direito da página, com algumas lacunas; e, do lado esquerdo, estão as atividades a serem realizadas. Na questão 1, pede-se aos estudantes: “ouça a música e examine as fotos. Em que situação as pessoas se encontram?”. Neste caso, ao se ler o enunciado, imagina-se apenas música (melodia)

e fotografia; todavia, a letra está lá, portanto, o uso inadequado do termo parece ser padrão, até aqui.


Na sequência, temos a atividade, cujo enunciado é: “ao lado você tem a letra de *Sinal Fechado*. Ouça a música novamente e complete a letra com os elementos abaixo” (Figura 5). Esta é uma atividade que poderia ser classificada como um clássico na abordagem da canção em sala de aula, pois instiga no aprendiz a competência da compreensão oral. Momento no qual, ratifica-se a qualidade deste gênero bastante didatizado, por suas qualidades discutidas inicialmente, como um recurso fundamental para auxiliar na aprendizagem de uma língua, haja vista, ajudar a fazer uma pausa emocional, que pode ser causada na ansiedade da aprendizagem.

Fig 5 - Canção *Sinal Fechado*, de Paulinho da Viola


D1 Sinal Fechado

 Ouça a música "*Sinal Fechado*" de Paulinho da Viola. A letra da música é um diálogo entre duas pessoas.

1. Ouça a música e examine as fotos. Em que situação as duas pessoas se encontram?



1.



2.

2. Ao lado você tem a letra de "*Sinal fechado*". Ouça a música novamente e complete a letra com os elementos abaixo.

Não esqueço. *Tudo bem*

Por favor *Eu vou indo e você, tudo bem?*

Quando é que você telefona? *Quanto tempo ...*

52 cinquenta e dois

Sinal fechado
Olá, como vai?

Tudo bem, eu vou indo correndo
Pegar meu lugar no futuro, e você?
..., eu vou indo em busca

De um sono tranquilo, quem sabe?
Quanto tempo... pois é...

Me perdoe a pressa
É a alma dos nossos negócios
Oh! Não tem de quê
Eu também só ando a cem

Precisamos nos ver por aí
Pra semana, prometo talvez nos vejamos
Quem sabe?
Quanto tempo... pois é...
Quanto tempo...

Tanta coisa que eu tinha a dizer
Mas eu sumi na poeira das ruas
Eu também tenho algo a dizer
Mas me foge a lembrança
..., telefone, eu preciso

beber alguma coisa rapidamente
Pra semana...
O sinal ...
Eu procuro você...
Vai abrir... vai abrir... vai abrir...

Adeus... Não esqueço..
Adeus... Não esqueço..
Adeus... Adeus...

Fonte: Lima et al., (2017, p. 52).

Além dessas duas questões, que trabalham a compreensão oral do estudante, não há uma atividade propositiva, incitando a discussão sobre os elementos poéticos do texto ou mesmo sobre a temática, o que poderia desencadear em debate (inter)cultural, contribuindo para o desenvolvimento da competência intercultural dos estudantes. Muito poderia ser debatido através da canção, que parte de uma temática tão importante atualmente: a correria do cotidiano e como isso nos impede, muitas vezes, de socializarmos com nossos amigos ou mesmo de ter uma boa noite de sono, pois focamos apenas em nossas carreiras profissionais e/ou acadêmicas.

Nada se diz sobre a contextualização da obra, publicada em 1970, no álbum *Foi um rio que passou em minha vida*. Não se instiga a respeito do nosso cotidiano dos dias de hoje, com tantas redes sociais, não se questiona a qualidade do tempo que se gasta com a família, nem mesmo se busca saber o que pensa o aprendiz sobre esse assunto. Sequer se retoma o título *Sinal Fechado*; o que seria esse sinal fechado? Outro elemento fundamental que também não é discutido é a melodia, a música propriamente; o misto de popular e erudito, característica da obra de Paulinho da Viola, emblemático representante da nossa arte, revela a diversidade da canção brasileira e mais uma vez, pode-se evocar o samba, tão brasileiro e suas múltiplas versões, podendo motivar diálogos com o jazz americano, ou com os clássicos europeus, ou ainda com os vários ritmos latinos.

As atividades sugeridas para a canção, como se pode perceber, não trabalham aspectos culturais nem da língua-alvo, nem das culturas dos estudantes. Apesar de a canção em si configurar-se como uma manifestação cultural, nenhuma discussão com foco na cultura, tampouco na perspectiva, é desenvolvida a partir dela. Assim, o potencial das atividades parece ser podado.

O que se observa, de maneira geral, nas atividades aqui discutidas é que os autores dos livros mantiveram suas atividades no campo da compreensão global do texto, através de associações e perguntas de certa superficialidade, que podem ser respondidas sem que se realize uma leitura muito mais aprofundada dos textos. Em todas as atividades, poder-se-iam trabalhar a interculturalidade, a partir de questões a exemplo de: “Como é no seu país? “A situação vivida pelo eu-lírico da canção também é comum no seu país?” Você conhece alguém que tenha vivido algo semelhante?”, só para citar algumas. A partir de perguntas como essas, os estudantes são levados a partilhar suas experiências pessoais e conhecer mais da cultura de seus

colegas, bem como da cultura brasileira. Evidentemente, outras formas de abordagem são possíveis, a depender do contexto de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que as canções, bem como qualquer outra manifestação literárias, “podem tornar-se excelentes materiais didáticos, contribuindo para uma maior variedade de atividades, diminuindo a desmotivação dos aprendentes, e proporcionando uma melhor resposta às necessidades dos alunos e às suas expectativas” (BARROS, 2013, p. 15). No entanto, devemos estar atentos para não reduzir esses textos à exposição de “curiosidades culturais”, o que poderia resultar em estereótipos e preconceitos (ALMEIDA FILHO, 2018).

Uma das maiores preocupações do professor, do ponto de vista da perspectiva intercultural, deve ser instigar o seu aprendiz a conhecer a cultura do outro, de modo a levá-lo a confrontar-se ao ver o outro, o que Caetano Veloso diria que é “o avesso do avesso do avesso do avesso”. Se não houver um estímulo a esse confronto, a abordagem intercultural, a partir da leitura literária, deixa de ser um instigador na sala de aula de línguas e a obra literária se impõe como um texto igual a qualquer outro, que ajuda a conhecer a cultura da língua alvo.

Não há dúvidas que é uma inquietação de muitos professores o “como fazer”. Como estimular trocas interculturais, quebra de estereótipos ou de barreiras culturais, a partir da leitura de uma obra literária como a canção? Como não esvaziar a literatura de seu papel prazer incômodo, como nos lega Barthes (2019), no seu *Prazer do texto*? Por essa razão, não se pode esquecer que uma das principais angústias da abordagem da literatura no ensino de língua é não esquecer que a literatura pode impelir o leitor a sair de sua zona de conforto, seja esse leitor iniciado ou não. Logo, um cuidado constante é não fazer do texto literário, um simples pretexto, como vimos em alguns casos em que serve para compreensão oral ou para aquisição de léxico, como nas canções deste artigo. É necessário dizer que tal procedimento metodológico não é proibido, mas não deve ser redutor a apenas tal abordagem; no campo da perspectiva, é importante trabalhar os diversos elementos literários apresentados nos textos, acentuando-se os componentes culturais.

Por essa razão, faz-se necessário distanciar-se de abordagens estritamente gramaticais do texto ou que visem apenas a aquisição de vocabulário e fixação de conteúdo. A ampliação do vocabulário dos estudantes e a aprendizagem dos conteúdos gramaticais é de suma importância para a sua comunicação na língua-alvo, no entanto, o texto literário não deve ser reduzido a apenas um recurso para esses fins. A discussão das temáticas presentes nos textos deve sempre nos levar pelo caminho da interculturalidade, promovendo o respeito mútuo dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto aos livros aqui analisados, as atividades propostas a partir das canções, conforme pudemos averiguar, distanciam-se de uma abordagem que favorece as trocas e o diálogo intercultural. O trabalho insuficiente com aspectos culturais da língua/cultura-alvo revela-se em uma falha apresentada nesses livros; e, essa insuficiência, de certa maneira, pode prejudicar o exercício de empatia, autoconhecimento e respeito às diferenças que poderiam ser promovidos por uma abordagem intercultural nos materiais expostos.

Sabemos que o LD de PLE, ou de qualquer outra língua ou disciplina, não consegue encerrar em si todos os conhecimentos necessários aos estudantes e suprir todas as necessidades que podem surgir no processo de ensino-aprendizado. Cabe ao professor complementar o material de acordo com as especificidades de cada contexto. No entanto, acreditamos que o material deve ser o mais completo e atualizado possível, uma vez que seu intuito principal deve ser o de auxiliar o professor e o estudante nesse processo de aquisição de um novo idioma. Além disso, deve-se ter em mente que, algumas vezes, os livros são adquiridos por aprendizes autodidatas, que não terão, dessa forma, acesso a outros materiais selecionados por um especialista na língua, como o professor.

Enquanto não são lançados livros que realmente busquem promover a interculturalidade, cabe aos professores a complementação desses materiais, de forma a trabalhar e desenvolver a competência intercultural dos estudantes. Já os estudantes autodidatas devem ser críticos a ponto de perceber as lacunas apresentadas pelos livros e, nesse sentido, buscar alternativas para tornar o seu aprendizado mais completo, em termos literários e interculturais.

REFERÊNCIAS

- ALBERT, M-C.; SOUCHON, M. **Les textes littéraires en classe de Langue**. Paris: Hachette, 2000.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2. ed. 2018.
- ARAÚJO, L. A. B. **A canção nas aulas de literatura: reflexões e possibilidades**. In: IV Encontro Nacional de Literatura Infanto-juvenil e ensino. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/778>. Acesso em: 13 ago. 2022.
- BARROS, A. F. **O Karaoke como Ferramenta no Ensino de PLE**. 2013. Relatório para obtenção de grau (Mestrado em Língua Estrangeira) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos, Porto, 2013. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/72321?mode=full>. Acesso em: 13 ago. 2022.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. Tradução. J. Guinsburg. Ed. Perspectiva. São Paulo, 6. ed., 2019.
- BIZON, A. C. C.; PATROCÍNIO, E. F. **Estação Brasil: Português para Estrangeiros**. Campinas: Editora Átomo, 2017.
- BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developper la dimension interculturelle de l'enseignement des langues** : une introduction pratique à l'usage des enseignants. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2002.
- COELHO DE SOUZA, J. P. A elaboração de materiais didáticos com base em canções na perspectiva do letramento literomusical. In: BULLA, G. da S.; UFLACKER, C. M.; SCHLATTER, M. (org.). **Práticas Pedagógicas e Materiais Didáticos para o ensino de português como língua adicional**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.
- FERNANDES, E. C. S; EIRÓ, J. G. Experiências interculturais e aquisição de Língua Estrangeira e/ou Segunda Língua. In: BRAWERMAN-ALBINI, A.; MEDEIROS, V. S. (org.). **Diversidade cultural e ensino de Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- GONÇALVES, L. (org.) **O Ensino de Português como Língua Estrangeira: Reflexões sobre a prática pedagógica**. Roosevelt: Boavista Press, 2016.
- LIMA, E. E. O. F.; IUNES, S. A. **Falar... Ler... Escrever... Português: Um curso para estrangeiros – Livro-Texto**. Rio de Janeiro: E.P.U., 3. ed., 2017.
- LIMA, E. E. O. F.; IUNES, S. A. **Falar... Ler... Escrever... Português: Um curso para estrangeiros – Livro de Exercícios**. Rio de Janeiro: E.P.U., 3. ed., 2019.

LIMA, E. E. O. F. et al. **Novo Avenida Brasil 1**: Curso Básico de Português para Estrangeiros. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LIMA, E. E. O. F. et al. **Novo Avenida Brasil 2**: Curso Básico de Português para Estrangeiros. Rio de Janeiro: E.P.U., 2019.

LIMA, E. E. O. F. et al. **Novo Avenida Brasil 3**: Curso Básico de Português para Estrangeiros. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MEDEIROS, S. H. G. D; SOARES, B. L. A.; SANTOS, D. L. Ensino remoto de língua francesa, através da música, para idosos: desafios e perspectivas. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 9, p. 91-107, nov. 2020.

MELO, P. B. O. As canções como unidade de ensino na sala de aula de francês como língua estrangeira. **Revista Caletroscópio - Estudos Linguísticos**, [s. l.], v. 9, n. 2, 2021.

MORAIS FILHO, E. P. **Línguas, literatura e intercompreensão**: estudo sobre as representações de professores. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/14619>. Acesso em: 16 fev. 2022.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2. ed., 2008.

ORNELAS, R. M. **O uso da Canção no ensino do Português como língua estrangeira**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Português como Segunda Língua ou Estrangeira) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal, 2015. Disponível em: <https://1library.org/document/yd23k3gq-o-uso-cancao-ensino-portugues-como-lingua-estrangeira.html>. Acesso em: 16 jan 2022.

PEYTARD, J. *et al.* **Littérature et classe de langue**. Paris: Didier, 1982.

PINHEIRO-MARIZ, J. **O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)**. 2007. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-05052008-114942/pt-br.php>. Acesso em: 20 jan. 2022.

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

REIS, L. M. Implicações do conceito de língua pluricêntrica para a promoção do português e para o processo de ensino-aprendizagem de PLE-PL2. *In*: GONÇALVES, L. (org.). **O Ensino de Português como Língua Estrangeira**: Reflexões sobre a prática pedagógica. Washington: Boavista Press, 2016.

SÁ-SILVA, J. R.; et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [s. l.], ano 1, n. 1, jul. 2009.

SANTORO, E. **Da indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em cursos de Letras**. 2007. Tese (Doutorado em Semiótica e Lingüística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-26022008-141241/pt-br.php>. Acesso em 21 jan. 2022.

SANTOS, J. M. P. **Metodologia de ensino Língua Portuguesa como Língua Estrangeira**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

SILVA, M. R. S. **L'amour, La fantasia, de Assia Djebar: a literatura em aula de FLE como lugar de resistência feminina**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/7835>. Acesso em: 03 nov. 2021.

SILVA, K. A.; SÁ, R. L. (Falta de) Políticas Públicas de ensino e de aprendizagem de Português para falantes de outras línguas: uma interface entre o real e o ideal. *In*: KANEOYA, M. L. C. K. (org.). **Português Língua Estrangeira em contextos universitários: experiências de ensino e de formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

SIMÕES, D. Ensino da língua e consequências interdisciplinares e interculturais. *In*: GONÇALVES, L. (org.). **O Ensino de Português como Língua Estrangeira: Reflexões sobre a prática pedagógica**. Washington: Boavista Press, 2016.

SOUZA, J. P. C. A elaboração de materiais didáticos com base em canções na perspectiva do letramento literomusical. *In*: BULLA, G. da S.; UFLACKER, C. M.; SCHLATTER, M. (org.) **Práticas Pedagógicas e Materiais Didáticos para o ensino de português como língua adicional**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/44604501/A_ELABORACAO%C3%87%C3%83O_DE_MATERIAIS_DID%C3%81TICOS_COM_BASE_EM_CAN%C3%87%C3%95ES_NA_PERSPECTIVA_DO_LETRAMENTO_LITEROMUSICAL. Acesso em: 16 jan. 2022.

TOZONI-REIS, M. F. C. **A Pesquisa e a Produção de Conhecimentos**. São Paulo: UNESP, 2010.

ANEXO A: Canção *Trem das Onze* completa

Quais, quais, quais, quais, quais, quais
Quaiscalingudum
Quaiscalingudum
Quaiscalingudum

Quais, quais, quais, quais, quais, quais,
Quaiscalingudum
Quaiscalingudum
Quaiscalingudum

Não posso ficar
Nem mais um minuto com você
Sinto muito, amor
Mas não pode ser
Moro em Jaçanã
Se eu perder esse trem
Que sai agora às onze horas
Só amanhã de manhã

Não posso ficar
Nem mais um minuto com você
Sinto muito, amor
Mas não pode ser
Moro em Jaçanã
Se eu perder esse trem
Que sai agora às onze horas
Só amanhã de manhã

E além disso, mulher
Tem outra coisa
Minha mãe não dorme
Enquanto eu não chegar

Sou filho único
Tenho minha casa pra olhar

Quais, quais, quais, quais, quais, quais
Quaiscalingudum
Quaiscalingudum
Quaiscalingudum

Quais, quais, quais, quais, quais, quais
Quaiscalingudum
Quaiscalingudum
Quaiscalingudum

ANEXO B: Questões relativas à *Sinal Fechado* de Paulinho da Viola

112 TRABALHO E QUALIDADE DE VIDA

a) A descrição sobre o trabalhador brasileiro apresentada na música enfatiza dificuldades enfrentadas, considerando alguns aspectos de nossa realidade. Indique frases que comprovem essas descrições.

b) Em português, o verbo *dar* é utilizado em expressões com diferentes significados. Observe a expressão marcada na frase:

"Salário é pouco, *não dá* pra nada".

Veja, agora, alguns usos possíveis do verbo *dar*:

- (1) Ser/não ser possível
- (2) Ser/não ser suficiente
- (3) Acontecer/não acontecer
- (4) Resultar/não resultar

Leia as frases seguintes e indique os sentidos correspondentes, enumerando-as de 1 a 4:

() Salário é pouco, não dá para nada.

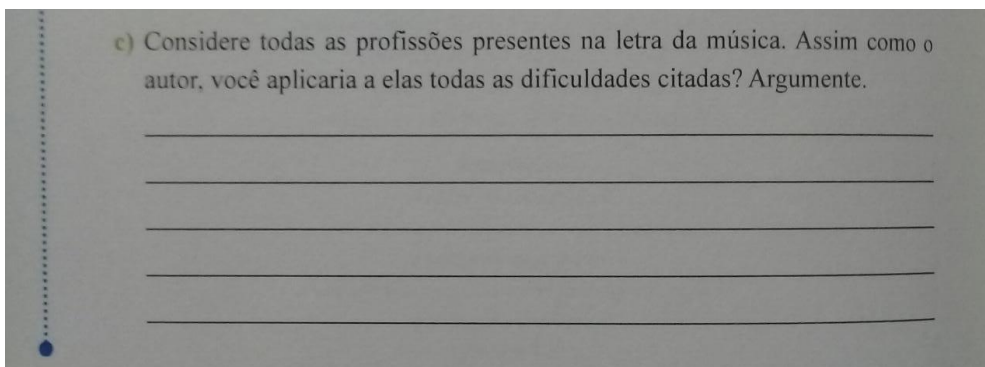
() Quanto deu a conta?

() Não estou conseguindo abrir este aplicativo no meu celular. Dá para você me dar uma mãozinha?

() E aí? O que deu na reunião de ontem? Infelizmente, eu não pude ir.

() Não dá pra você continuar agindo dessa maneira! Pare de ser teimoso!

() O que deu em você hoje? Parece que tá no mundo da lua!



Sobre as autoras

Natielly Rosa da Silva

É estudante no curso de Mestrado em Linguagem e Ensino na Universidade Federal de Campina Grande, onde cursou licenciatura em Letras- Língua Portuguesa e Língua Francesa. Tem especialização no ensino de português para estrangeiros e atua como professora de português como língua materna e estrangeira e de francês como língua estrangeira. Durante a graduação, foi bolsista do Programa de Educação Tutorial. Também atua como tradutora de francês para o português e faz parte do comitê técnico do periódico acadêmico *Revista Letras Raras*.

Josilene Pinheiro-Mariz

Tem pós-doutorado pela Universidade Paris 8, onde foi professora visitante; doutorado e mestrado em estudos linguísticos literários e tradutológicos em língua francesa pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e graduada em Letras Francês e Português pela Universidade Federal do Maranhão. É professora do curso de graduação em Letras- Língua Portuguesa e Língua Francesa na Universidade Federal de Campina Grande, do qual foi coordenadora de 2012 a 2016; também foi tutora do PET-Letras (2012-2021). Atua no ensino de francês para crianças, trabalha na perspectiva do plurilinguismo e pesquisa na área das literaturas escritas em francês fora da metrópole, notadamente a África escrita por mulheres. É editora-chefe da *Revista Letras Raras*.