



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

O GÊNERO MUSICAL *SAMBA* COMO CONTEÚDO CULTURAL NO ENSINO DE PLE: uma  
experiência com aprendentes hispanofalantes

Fernanda Tonelli

SÃO CARLOS  
2012



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

O GÊNERO MUSICAL *SAMBA* COMO CONTEÚDO CULTURAL NO ENSINO DE PLE:  
uma experiência com aprendentes hispanofalantes

FERNANDA TONELLI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Lucia Maria de Assunção Barbosa

São Carlos - São Paulo - Brasil

2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

T664gm

Tonelli, Fernanda.

O gênero musical *samba* como conteúdo cultural no ensino de PLE : uma experiência com aprendentes hispanofalantes / Fernanda Tonelli. -- São Carlos : UFSCar, 2012.

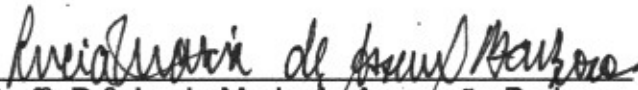
185 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

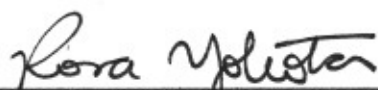
1. Linguística aplicada. 2. Língua portuguesa - ensino. 3. Português para estrangeiros. 4. Cultura. 5. Samba. I. Título.

CDD: 418 (20<sup>a</sup>)


**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE  
FERNANDA TONELLI**

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lucia Maria de Assunção Barbosa  
Orientadora e Presidente  
UFSCar/São Carlos

  
Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho  
Membro titular  
UnB/Brasília

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosa Yokota  
Membro titular  
UFSCar/São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 22/junho/2012.  
Homologada na 51<sup>ª</sup> reunião da CPGL, realizada em 28/08/2012.

  
Prof. Dr. Oto Araújo Vale  
Coordenador do PPGL

Aos meus pais.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à professora Lucia Barbosa, minha orientadora, pelo acompanhamento incentivante e pela confiança em meu trabalho ao longo desses anos; pelo seu encorajamento que foi determinante para meu ingresso no Programa de pós-graduação da UFSCar e para a realização desta pesquisa.

Também agradeço à sua família, Sidney e Aninha, por me receberem tão gentilmente nas vezes que estive em Brasília.

Agradeço aos professores do Departamento de Letras da UFSCar, pelos anos de contribuição à minha formação profissional e pessoal.

Em especial, à professora Rosa Yokota, pelos ensinamentos, desde o período da graduação, que me estimularam a seguir os estudos nessa área. Também sou grata pelas suas contribuições para o meu trabalho ao longo do Mestrado e da qualificação deste trabalho.

Gostaria também de agradecer ao professor Nelson Viana, que praticamente me “adotou” nesses anos de Mestrado, estando presente tanto por meio de suas disciplinas quanto nos momentos extra-classe, como no trabalho do Centro de Referências de Português para Estrangeiros (CEPLE). Além disso, agradeço também pelas suas contribuições para este trabalho ao longo do meu Mestrado e também no momento da qualificação.

Sou grata também à professora Sandra Gattolin, pelo enriquecimento teórico que contribuíram para a realização desta pesquisa.

Ao professor José Carlos Paes de Almeida Filho, que se fez presente ao longo desta pesquisa por meio de minhas leituras, contribuindo para o enriquecimento teórico deste trabalho; também por ter aceitado fazer parte da banca de defesa.

Aos *colegas de copo e de cruz*: Daniela Mattos, Hermes Santos, Aline Hasegawa, Julio Gallardo, Luciana Rugoni, Leticia Ferreira e Luiz Fernandinho Medeiros. Compartilhando as dores e as delícias da vida acadêmica. Também aos demais amigos que torceram por mim, meu obrigada.

Meu agradecimento especial aos participantes da pesquisa, personagens deste samba. Sem eles nada seria possível ou mesmo teria sentido.

Ao Goiaba, pela presença constante e cuidadosa e pela cumplicidade que vai além das palavras.

Por fim, meus agradecimentos especiais à minha família. Em especial ao meu irmão, Felipe, e aos meus pais, Laudir e Márcia, pelo que sou e que sei. Por respeitarem minhas escolhas, ainda que elas resultem na minha ausência.

*Chama que o samba semeia  
A luz de sua chama  
A paixão vertendo ondas  
Velhos mantras de aruanda  
Chama por Cartola, chama  
Por Candeia  
Chama Paulo da Portela, chama,  
Ventura, João da Gente e Claudionor  
Chama por mano Heitor, chama  
Ismael, Noel e Sinhô  
Chama Pixinguinha, chama,  
Donga e João da Baiana  
Chama por Nonô  
Chama Cyro Monteiro  
Wilson e Geraldo Pereira  
Monsueto, Zé com fome e Padeirinho  
Chama Nelson Cavaquinho  
Chama Ataulfo  
Chama por Bide e Marçal  
Chama, chama, chama  
Buci, Raul e Arnô Cabegal  
Chama por mestre Marçal  
Silas, Osório e Aniceto  
Chama mano Décio  
Chama meu compadre Mauro Duarte  
Jorge Mexeu e Geraldo Babão  
Chama Alvaiade, Manacéa  
E Chico Santana  
E outros irmãos de samba  
Chama, chama, chama*

*Bebadosamba, bebadosamba  
Bebadosamba, bebadosamba  
Meu bem  
Bebadosamba, bebadosamba  
Bebadosamba, bebadosamba  
Bebadosamba, bebadachama  
Também*

(Paulinho da Viola – “Bebadosamba”)

*música para ouvir no trabalho*  
*música para jogar baralho*

*música para arrastar corrente*  
*música para subir serpente*

*música para girar bambolê*  
*música para querer morrer*

*música para escutar no canto*  
*música para baixar o santo*

*música para ouvir música para ouvir música para ouvir*

*música para compor o ambiente*  
*música para escovar o dente*

*música para fazer chover*  
*música para ninar nenê*

*música para tocar na novela*  
*música de passarela*

*música para vestir veludo*  
*música pra surdo mudo*

*música para ouvir música para ouvir música para ouvir*

*música para estar distante*  
*música para estourar o falante*

*música para tocar no estádio*  
*música para escutar no rádio*

(Arnaldo Antunes e Edgard Scandurra – “Música para ouvir”)



## RESUMO

Esta pesquisa de Mestrado tem como foco discutir o uso do samba como meio para se trabalhar cultura em aulas de Português como Língua Estrangeira. Para isso, foi realizado um curso temático sobre samba para hispanofalantes a fim de analisar como a canção pode se configurar como um meio para se ensinar aspectos culturais relacionados a uma língua e identificar quais as impressões desses aprendentes sobre o aprendizado de Português por meio desse conteúdo cultural. A proposta parte do pressuposto de que o lugar da língua é o mesmo que o da cultura, de forma que não há como dissociar esses dois elementos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Como manifestação social de grande representatividade para a cultura brasileira, a canção foi eleita nesta pesquisa como conteúdo capaz de revelar elementos culturais próprios da identidade nacional e, assim, trazer contribuições para a aprendizagem de Português como língua estrangeira. A metodologia adotada é qualitativa e de base etnográfica e o procedimentos e instrumentos de coleta de dados foram observação e notas de campo, gravação em áudio das aulas e questionário aplicado no início e ao final do curso oferecido. Nessa pesquisa, constatamos a validade do uso do gênero musical samba como recurso pedagógico para o ensino de PLE com enfoque cultural, atuando tanto como elemento desencadeador da reflexão cultural em sala de aula quanto como voz que colabora para a discussão sobre cultura que já está iniciada na aula. Além disso, o samba foi percebido pelos estudantes como uma fonte de contato cultural pelas diversas temáticas que suas letras veiculam.

**Palavras-chave:** ensino/aprendizagem de línguas; Português para Estrangeiros; cultura; samba

## **ABSTRACT**

This Master research focuses the use of samba as a means of working culture in Portuguese as a Foreign Language class. For this, we conducted a content-based course about samba for Spanish speakers to analyze how the samba can be configured as a way to teach cultural aspects related to language and to identify the impressions of these learners about learning Portuguese through this cultural content. We assume the proposal that the place of language is the same as the culture, so there is no way to separate these two elements in the teaching/learning a foreign language. As a social manifestation of great representative for the Brazilian culture, samba was chosen in this research as a content that can reveal elements of cultural and national identity, thus, should contribute to the learning of Portuguese as a foreign language. The methodology adopted is qualitative and ethnography based and the procedures and data collection instruments were observation and notes, classes' audio recording and questionnaires made at the beginning and at the end of the course. In this research, we verify the validity of using the samba as a pedagogical resource for teaching PLE, acting both as an initiator of cultural reflection in the classroom and as a voice that collaborates for the cultural discussion that is already started in class. Moreover, the samba was perceived by students as a source of cultural contact by several themes that his lyrics convey.

**Keywords:** teaching / learning languages; Portuguese Language; culture; samba

## RESUMEN

Esta investigación de Maestría tiene como foco discutir el uso del samba como medio para trabajar cultura en clases de Portugués como Lengua Extranjera. Para eso, fue realizado un curso temático sobre samba para hispanohablantes con el fin de analizar como la canción se puede configurar como un medio para enseñar aspectos culturales relacionados a una lengua e identificar cuáles son las impresiones de esos estudiantes sobre el aprendizaje de Portugués por medio de ese contenido cultural. La propuesta parte del presupuesto de que el lugar de la lengua es el mismo que el de la cultura, de forma que no existe como dissociar esos dos elementos en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Como manifestación social de gran representatividad para la cultura brasileña, la canción fue electa en esta investigación como contenido capaz de revelar elementos culturales propios de identidad nacional y, así, contribuir al aprendizaje de Portugués como Lengua Extranjera. La metodología adoptada es cualitativa y de base etnográfica y los procedimientos y instrumentos de colecta de datos fueron observación y notas de campo, grabación en audio de las clases y cuestionario aplicado al inicio y al final del curso ofrecido. En esta investigación, constatamos la validez del uso del género musical samba como recurso didáctico para la enseñanza de PLE con enfoque cultural, actuando tanto como elemento desencadenador de reflexión cultural en clase y como voz que colabora para la discusión sobre cultura que ya está iniciada en clase. Además de eso, el samba fue percibido por los estudiantes como fuente de contacto cultural por las diversas temáticas que sus letras vehiculizan.

**Palabras Claves:** enseñanza/aprendizaje de lenguas; Portugués para Extranjeros; cultura.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Período de estadia dos participantes no Brasil.....	58
<b>Gráfico 2</b> – Conhecimento dos participantes em língua portuguesa.....	59
<b>Gráfico 3</b> – Tempo de estudo de Português.....	61
<b>Gráfico 4</b> – Focos dos cursos de Português freqüentados pelos participantes.....	87

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Resumo das micro-esferas culturais proposto por Paiva (2009) 24.....	24
<b>Quadro 2</b> – Cronograma das aulas.....	47
<b>Quadro 3</b> – Nacionalidade, idade, formação acadêmica e estadia dos estudantes no Brasil.....	56
<b>Quadro 4</b> – Formação acadêmica dos participantes.....	58
<b>Quadro 5</b> – Experiências prévias dos participantes com aprendizagem formal de Português .....	60
<b>Quadro 6</b> – Motivo de desistência dos participantes.....	62
<b>Quadro 7</b> – O que é importante de se trabalhar em um curso de língua portuguesa	88
<b>Quadro 8</b> – O que pode ser considerado como uma aula boa.....	89
<b>Quadro 9</b> – Opiniões sobre aprender Português a partir da cultura brasileira.....	90
<b>Quadro 10</b> – Expectativas a respeito de um curso de Português com utilização do gênero musical samba.....	92
<b>Quadro 11</b> – O que é esperado aprender no curso.....	93
<b>Quadro 12</b> – De modo geral, como você avalia o curso?.....	97
<b>Quadro 13</b> – Justificativas para a atribuição dos conceitos sobre o curso.....	97
<b>Quadro 14</b> – Destaque os pontos que você julgou positivos do curso.....	98
<b>Quadro 15</b> – Destaque pontos que você julgou negativo no curso.....	100
<b>Quadro 16</b> – Após sua participação no curso, você acredita que sua visão sobre a cultura brasileira mudou? Justifique.....	102
<b>Quadro 17</b> – E sua visão sobre o gênero musical samba, mudou depois da sua participação no curso? Comente.....	104
<b>Quadro 18</b> – Tabela comparativa entre as imagens sobre o samba no início e ao final do curso.....	106
<b>Quadro 19</b> – Conteúdos culturais trabalhados no curso.....	110

## CONVENÇÕES NA TRANSCRIÇÃO

P: professora-pesquisadora

A: aluno não identificado

*Nome*: Aluno identificado pelo nome fictício para a pesquisa

AA: vários alunos simultaneamente

... qualquer pausa

((...)) incompreensível ou inaudível

[ ] comentário da PP

(...) omissão de um trecho da transcrição

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	13
1.1 Antecedentes da pesquisa e justificativa.....	13
1.2 Objetivos de pesquisa .....	14
1.3 Questões de pesquisa .....	15
1.4 Pressupostos iniciais .....	15
1.5 Organização da dissertação .....	20
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1 Relações entre língua e cultura no ensino de línguas .....	21
2.1.1 Definições sobre cultura .....	21
2.1.2 O componente cultural no contexto de ensino de línguas no Brasil: breves considerações.....	25
2.2 A canção como recurso pedagógico .....	30
2.3 O planejamento de um curso de línguas .....	35
2.3.1 Planejamento Gramatical (ou estrutural).....	37
2.3.2 Planejamento funcional .....	38
2.3.3 Planejamento situacional .....	38
2.3.4 Planejamento baseado em tarefas .....	39
2.3.5 Planejamento baseado em conteúdos .....	40
2.4 O curso <i>Cultura popular brasileira: temas e histórias do samba</i> .....	43
3 METODOLOGIA .....	50
3.1 Abordagem metodológica.....	50
3.2 Procedimentos e instrumento de coleta de dados.....	52
3.2.1 Observações e notas de campo .....	52
3.2.2 Gravações em áudio .....	53
3.2.3 Questionário.....	53
3.3 Procedimento de análise de dados.....	54
3.4 Coleta de dados: contexto da pesquisa .....	54
3.4.1 Sobre a professora-pesquisadora.....	55
3.4.2 Sobre os observadores .....	55
3.4.3 Sobre os estudantes participantes.....	56
3.4.4 Sobre o curso .....	62
4 ANÁLISE DOS DADOS .....	64

4.1 Primeira questão: que aspectos culturais podem ser explorados em sala de aula por meio do trabalho com o gênero musical <i>samba</i> ? .....	64
4.1.1 Entretenimento e artes .....	65
4.1.2 Atualidades .....	70
4.1.3 História-geografia .....	72
4.1.4 Relações sociais e comportamento .....	79
4.1.5 Exotismo .....	82
4.1.6 Reciprocidade .....	82
4.2 Segunda questão: quais os posicionamentos e impressões de hispanofalantes sobre aprender Português por meio do conteúdo cultural <i>samba</i> ? .....	86
4.2.1 Relações entre língua e cultura nas experiências prévias dos estudantes com a aprendizagem de PLE e suas expectativas em relação ao curso .....	86
4.2.2 Reflexões sobre a aprendizagem de Português por meio do conteúdo cultural <i>samba</i> .....	96
5 CONCLUSÕES E ENCAMINHAMENTOS.....	109
5.1 Retomada das questões de pesquisa: resultados obtidos .....	109
5.2 Considerações finais e encaminhamentos.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113
APÊNDICES .....	119
Apêndice A- Termo de consentimento.....	119
Apêndice B – Relatório do observador .....	121
Apêndice C – Questionário 1 .....	123
Apêndice D – Questionário 2.....	127
Apêndice E – Portfólio das aulas .....	130
Apêndice F – Transcrições de trechos das aulas.....	147
Apêndice G – Material das aulas .....	169



# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Antecedentes da pesquisa e justificativa

A motivação para o desenvolvimento deste estudo está diretamente relacionada ao meu percurso acadêmico. Assim, faz-se necessário proceder a um breve relato sobre minha experiência com a canção e com o ensino de Português como Língua Estrangeira<sup>1</sup> (PLE) ao longo da graduação a fim de explicitar as bases nas quais este trabalho se apóia.

Durante minha formação, entrei em contato com diferentes atividades acadêmicas, em sua maior parte relacionadas à área de ensino/aprendizagem de línguas. Entre as atividades desenvolvidas, tive a oportunidade de ministrar um curso de Português para hispanofalantes no Projeto de Extensão “Português Para Estrangeiros”, oferecido pelo Departamento de Letras da universidade onde estudei. Considero essa atuação um divisor de águas no meu trajeto formativo, visto que me apresentou um desafio não imaginado anteriormente: ensinar minha língua pensando-a sob a perspectiva de uma língua estrangeira.

Concomitantemente a esta experiência, também desenvolvi estudos relacionados à canção brasileira, tema de grande interesse já em período anterior à graduação. Entre os trabalhos feitos sobre canção, destaco a pesquisa de iniciação científica, realizada sob orientação da professora Dra. Lucia Maria de Assunção Barbosa e financiada pelo CNPq, com foco na análise de configurações identitárias de indígenas em letras de canções<sup>2</sup>. Esse trabalho me serviu para refletir sobre o papel que a canção ocupa de porta-voz dos pensares, costumes, valores, ou seja, da cultura de um povo.

Identificadas as duas áreas de maior interesse ao longo de minha formação, busquei contemplá-las nos meus estudos de pós-graduação. Minha intenção era aliar ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira e o contato com a canção brasileira. Questionava-me se era possível fazer com que os aprendentes de PLE tomassem a canção como um meio para se pensar a cultura brasileira, assim como eu

---

<sup>1</sup> Compreendemos haver teorias as quais sustentam a diferenciação entre os termos “Português Língua Estrangeira” e “Português Segunda Língua”. Neste trabalho, no entanto, adotaremos apenas a denominação “Português língua Estrangeira”, sendo ela tomada no seu sentido amplo, visto que se convencionou chamar assim no Brasil essa área de estudos voltados ao ensino/aprendizagem do português como língua não materna.

<sup>2</sup> TONELLI, F. **Imagens e representações de indígenas em letras de canções brasileiras**. Relatório de Iniciação Científica. São Carlos: UFSCar, 2008.

fiz, e em que medida a canção poderia ser utilizada como instrumento impulsionador da aprendizagem de PLE. A partir disso surgiu a proposta de um curso de PLE pautado na temática da música popular brasileira.

A ideia de uma proposta prática ganha força com minha constatação de que são crescentes os trabalhos acadêmicos que abordam o ensino/aprendizagem de PLE aliado a um esforço em focar aspectos culturais que envolvem essa língua-alvo. Embora isso possa ser visto como avanço para os estudos relacionados à Lingüística Aplicada que se propõem a pensar o ensino comunicativo, ainda há lacunas a serem investigadas, sobretudo no que tange à aplicação e reflexão, em sala de aula, de conteúdos representativos da cultura brasileira.

Nessa perspectiva, o gênero canção foi escolhido como manifestação cultural que por excelência é capaz de representar a diversidade e dinamicidade da cultura brasileira (DAMATTA, 1993). Segundo resultados da minha pesquisa de iniciação científica, compreendemos que, por meio de seus versos e ritmos, a canção é capaz de expressar os diversos elementos que compõem a nossa cultura tais como as crenças, atitudes, costumes, geografia, economia, política, além de aspectos lingüísticos característicos da variante brasileira (TONELLI, 2008). A canção, assim, será tomada nesta investigação como um discurso de onde emergem elementos que nos auxiliam a pensar, a refletir sobre a configuração cultural brasileira, condição fundamental para a aprendizagem do Português brasileiro como língua estrangeira, na medida em que, segundo Fontes, “a linguagem é um dos principais componentes da cultura; é em grande parte por meio da linguagem, como um sistema de símbolos, que os indivíduos interagem com a realidade que os cerca.” (2002, p. 178)

## **1.2 Objetivos de pesquisa**

O cenário apresentado nos conduz a uma pesquisa qualitativa com os seguintes objetivos:

- a) verificar de que maneira a canção pode ser considerada um meio eficaz para se ensinar e aprender aspectos culturais de uma língua;
- b) analisar como estudantes estrangeiros vivenciam uma proposta prática de ensino de PLE que contemple aspectos culturais do Brasil e dos brasileiros; e

- c) discutir, com base nos dados gerados pelos alunos, os resultados do uso de um material didático de enfoque em conteúdos culturais em um curso de Português para estrangeiros.

Esses objetivos, por sua vez, nos levam às questões de pesquisa apresentadas a seguir.

### **1.3 Questões de pesquisa**

Diante do cenário apresentado, nossa pesquisa será conduzida a fim de responder as seguintes questões:

**- Que aspectos culturais podem ser explorados em sala de aula por meio do trabalho com o gênero musical *samba*?**

**- Quais os posicionamentos e impressões de hispanofalantes sobre aprender Português por meio do conteúdo cultural *samba*?**

### **1.4 Pressupostos iniciais**

Conforme explicitado anteriormente, o ensino de língua estrangeira aliado ao ensino de cultura vem tomando lugar nas discussões acadêmicas. Vê-se, ao longo do histórico do ensino de línguas estrangeiras, a transição do ensino esporádico **de** cultura, como um conteúdo específico, separado do ensino da estrutura linguística, para a ênfase no trabalho **com** cultura, dado que ela passa a ser vista como indissociável da língua (BARBOSA, 2007). Como resultado desse avanço, temos trabalhos como o de Mendes (2002), que propõe um ensino de PLE no qual a cultura desempenhe função fundamental para o processo de aprendizagem:

a cultura, que normalmente assume papel secundário nesse processo [de ensino/aprendizagem de língua], em detrimento da forma linguística, passa a ser a porta de entrada, o elemento fundador a partir do qual a experiência de ensinar e aprender se constrói (p. 186)

Da mesma maneira, outros autores contribuirão para a visão do ensino de língua em comunhão com a reflexão (inter)cultural, como Bizon (1994), Almeida Filho (2002), Meyer (2002), Mendes (2004) e Cordeiro (2011). De modo geral, podemos perceber a preocupação em oferecer um ensino de PLE que aproxime o aprendente à língua-alvo por meio de seu contato com uma língua viva, portadora de função social.

Neste trabalho, defendemos que a canção está apta para atender às necessidades relacionadas a um ensino língua com enfoque em aspectos culturais. Para o caso do ensino de PLE, podemos tomar como base a afirmação do sociólogo Roberto DaMatta (1993) de que a música brasileira configura-se como a manifestação que melhor representa a pluralidade cultural existente em nosso país. Frequentemente utilizada como porta-voz das realidades e das lutas de seu povo, ela pode ser considerada reveladora de elementos culturais compartilhados pelo conjunto da sociedade, como afirma o autor:

[a música popular] é veículo através do qual a sociedade se revela, deixando-se perceber como totalidade dinâmica, viva e concreta: como um universo eventualmente dotado de identidade. (...) No caso da sociedade brasileira, a música popular tem uma importância capital como instrumento de dramatização da vida política, dos valores sociais, dos papéis sexuais, do poder, dos infortúnios, da morte e da doença. (...) [A música popular é] tão importante quanto a literatura nos países cuja cultura é hegemonicamente burguesa. (pp. 60 - 61)

Desse modo, a canção brasileira, na condição de manifestação artística e cultural, possui um papel de destaque nacional (e internacionalmente) que, de acordo com o autor, se sobrepõe à nossa produção literária, visto que ela está enraizada em nossa sociedade, indiferentemente dos aspectos étnicos, educacionais ou econômicos que a fragmenta. Isso, por sua vez, permite que ela transite livremente entre os diferentes grupos sociais, levando seus membros a compartilharem elementos culturais ecoados por seus versos.

A canção, portanto, pode ser utilizada como meio para se pensar a complexidade que envolve a cultura de um país. Para a área de ensino de línguas, ao considerarmos esse elemento de maneira associada à cultura, podemos chegar à conclusão de que um trabalho que tome a canção como meio de estudo poderá contemplar, ao mesmo tempo, língua e cultura. Assim, faz-se necessário um ensino capaz de articular essas duas esferas.

Não é o foco deste trabalho defender, entre as diferentes possibilidades de métodos e abordagens, a melhor alternativa para se trabalhar a canção em sala de aula. Por método, estamos entendendo um conjunto de atividades realizadas na sala de aula, além da teoria, crença ou conceito que as norteia, conforme definição de Prabhu (1990). Assim, de acordo com esse autor, não podemos afirmar que existe um método que possa ser considerado o melhor porque i) o melhor método varia de acordo com o contexto de ensino/aprendizagem ao qual ele é aplicado; ii) a princípio, todos os métodos tem o seu valor e a sua eficácia e iii) não há consenso sobre o que seria um bom método (p. 161).

Sobre isso, compartilhamos das reflexões de Richards & Rodgers (2005) de que a adoção de um único método para a prática de ensino, entre outras consequências, tende a engessar a atuação do professor e desconsiderar as especificidades que envolvem o contexto de aprendizagem. Desse modo, a condição pós-método permite com que os professores elaborem práticas de ensino coerentes com a sua sala de aula, pois, segundo Kumaravadivelu (2003, p. 33):

- a) condição pós-método significa a busca por uma alternativa para o método (que é resultado de um processo que vem de baixo para cima, ou seja, da prática de ensino/aprendizagem para o campo teórico) e não como um método alternativo (que viria de cima para baixo);
- b) a condição pós-método significa autonomia para o professor, ao reconhecer seu potencial no que se refere não apenas ao saber ensinar, mas também ao agir em contextos acadêmicos e administrativos adversos; e
- c) a condição pós-método é orientada pelo pragmatismo pautado em princípios, que permite que a prática pedagógica possa ser (re)moldada ao longo do processo de ensino/aprendizagem de acordo com a auto-observação, autoanálise e autoavaliação do professor.

Assim, atuaremos com base em uma proposta mais flexível ao processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira, nos detendo menos em métodos fixos e mais na abordagem que condiz com os princípios pedagógicos da professora-pesquisadora e da proposta de trabalho com a canção para o ensino de língua estrangeira.

Desse modo, acreditamos que o ensino comunicativo se mostra como uma alternativa pertinente para o trabalho com língua e cultura. Para esta pesquisa, entenderemos abordagem de acordo com Almeida Filho (2008), que a define como:

conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, o que é aprender e ensinar uma língua-alvo. Como se trata de educação em língua estrangeira propiciada em contextos formais escolares, frequentemente tais disposições e conhecimentos precisam abranger também as concepções de homem ou pessoa humana, de sala de aula e dos papéis representados de professor e de aluno de uma nova língua. (p. 19)

De modo geral, a abordagem pode ser identificada/rotulada de acordo com um paradigma. Mizukami (1986) propõe a existência de cinco possíveis paradigmas sobre o qual se apoiará a abordagem: o tradicional, o comportamentalista, o humanista, o cognitivista e o sociocultural. Para Roberts<sup>3</sup>, apud Abrahão (1992), esses eixos paradigmáticos serão apenas três: o tradicional, o humanista e o comunicativo. Já Almeida Filho (2005) reconhece somente dois grandes pólos, o formalista/estruturalista e o comunicativo/interacionista. Embora possam existir diferentes propostas de organizações para as quais as abordagens se adequarão, todas elas partem da ideia de um *continuum* teórico sobre o que é língua/linguagem, língua estrangeira, ensinar e aprender uma língua. Neste trabalho, será tomada a divisão proposta por Almeida Filho (2005). Na seqüência, faremos uma breve descrição dos dois eixos paradigmáticos propostos pelo autor, dando ênfase ao segundo paradigma, por acreditarmos que esse contempla uma proposta de ensino que alia língua e cultura.

Na abordagem formalista/estruturalista, temos o ensino de língua baseado sobretudo de forma a desenvolver a competência linguística do aprendiz. Dessa forma, o foco está na estrutura da língua e na aquisição de um modelo mais próximo à norma culta. Métodos como gramática-tradução e método clássico são exemplos de ensino pautados por essa abordagem. Também podemos considerar os métodos de cunho comportamentalista, como o audiolingual. Nele, assim como na abordagem estruturalista, a ênfase está para a língua e sua estrutura, desconsiderando-se o indivíduo, suas experiências e necessidades em relação a essa língua. O aluno adquire

---

<sup>3</sup> ROBERTS, J. T. Recent development in ELT. **Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

um papel de receptor passivo nesse processo de ensino/aprendizagem, sendo o professor o detentor do saber e responsável pela transmissão do conhecimento.

A abordagem comunicativa, por sua vez, preza pela interação do sujeito com o mundo, com o conteúdo e com os seus semelhantes. Especificamente na área de ensino/aprendizagem de línguas, o ensino visa o desenvolvimento da competência comunicativa, conceito proposto por Hymes em 1972 e que atualmente adquiriu a noção de conhecimento da língua e de seu uso de maneira adequada nas diversas situações que exigirem seu emprego (ALMEIDA FILHO, 2008).

Sobre o ensino comunicativo, Almeida Filho (2008) define algumas práticas que podem ser identificadas ao longo do processo educativo, as quais são:

- A significação e relevância das mensagens contidas nos textos, diálogos e exercícios para a prática de língua que o aluno reconhece como experiência válida de formação e crescimento intelectual;
- A utilização de uma nomenclatura comunicativa nova para descrever conteúdos e procedimento que inclui tópicos, funções comunicativas e cenários;
- A tolerância esclarecida sobre o papel de apoio da língua materna na aprendizagem de outra língua, incluindo os “erros” que agora se reconhecem mais como sinais de crescimento da capacidade de uso da língua;
- A aceitação de exercícios mecânicos de substituição (para subsistemas linguísticos como pronomes, terminações verbais etc.) que embasam o uso comunicativo extensivo da língua, ensaiado através da prática simultânea em pares para a aquisição inconsciente;
- O oferecimento de condições para a aprendizagem consciente de regularidades linguísticas, especialmente quando solicitadas pelo aluno;
- A representação de temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica;
- A devida atenção a variáveis afetivas tais como a ansiedade, inibições, empatia com as culturas dos povos que usam a língua-alvo e com os diferentes estilos de aprender;
- A avaliação de rendimento e proficiência de funções comunicativas e elementos do discurso dentro de eventos de fala/escrita que o aluno controle na forma de descrição de desempenho comunicativo do que se pode fazer, ao invés de meras notas numéricas. (p. 43)

Observamos que, de acordo com as diretrizes apresentadas, essa abordagem leva o aluno a um contato com a língua que vai além de seu domínio estrutural. Tem-se aqui o foco nos sentidos gerados pelo uso da língua-alvo de modo que o trabalho com a gramática é legitimado na forma de auxílio para a compreensão e produção textual. O ensino comunicativo é contextualizado e dialógico, visto que a língua é tomada como meio social de interação.

Considerando que “o lugar da cultura é o mesmo da língua quando essa se apresenta como ação social propositada” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 210),

defendemos que é necessário considerar as culturas em jogo no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. É necessário exercer uma prática educativa que leve o aluno a desenvolver habilidades que lhe permitam avaliar criticamente os produtos da língua-alvo e de outras culturas, além da cultura materna (CORBETT<sup>4</sup> apud WALESKO, 2006).

Como forma de contato com a cultura, propomos o trabalho com a canção em sala de aula. De acordo com Le<sup>5</sup>, citado por Kawachi (2008), a canção possui, entre vários benefícios, o de promover conscientização cultural, por meio do estudo dos aspectos sociais e culturais que ela apresenta.

Explanados os pressupostos que nortearam a pesquisa, apresentaremos, a seguir, a maneira como esta dissertação se organiza.

### 1.5 Organização da dissertação

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos, indicados na sequência.

No primeiro capítulo, destinado à **Introdução**, expusemos brevemente os antecedentes da pesquisa e os pressupostos teóricos iniciais que a nortearam. Também apresentamos as questões de pesquisa e os objetivos que levaram a elaborá-las.

Em seguida, temos como segundo capítulo a **Fundamentação teórica** deste trabalho. Discorreremos sobre as relações entre língua e cultura, a canção como recurso pedagógico e tendências metodológicas no ensino comunicativo de língua estrangeira.

O terceiro capítulo corresponde à **Metodologia da Pesquisa**. Serão explicitados a abordagem metodológica, o contexto no qual se deu a pesquisa e os procedimentos de coleta de dados.

Destinamos o quarto capítulo à **Análise dos dados**, que estará orientada a responder às duas questões de pesquisa por meio da análise dos dados coletados.

Por fim, apresentamos a **Conclusão da pesquisa**, discutindo o que os dados desta pesquisa sugerem e os encaminhamentos que podem ser feitos.

---

<sup>4</sup> CORBETT, J. **An intercultural Approach to English Teaching**. United Kingdom: Multilingual Matters Ltda., 2003.

<sup>5</sup> LE, M. H. **The role of music in second language learning: a Vietnamese perspective**. Dissertação de Mestrado, Australian Association for Research in Education, 1999.



## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Este capítulo é reservado às discussões a respeito das teorias que orientaram as reflexões desta pesquisa. Ele está organizado em três partes. Na primeira, procederemos a uma resenha teórica sobre as relações entre língua e cultura no ensino e aprendizagem de línguas. Na segunda parte, exploraremos o uso da canção como recurso pedagógico e como mediador das relações histórico-culturais. Por fim, discutiremos as tendências metodológicas no ensino de línguas, as quais nos apoiamos para nortear o planejamento do curso que serviu de base para a realização desta pesquisa.

### **2.1 Relações entre língua e cultura no ensino de línguas**

“Acredito que a linguística do futuro, especialmente no tocante à ciência do significado, tornar-se-á o estudo da linguagem no contexto da cultura.”  
(MALINOWSKI, 1962, p. 15)

Atualmente, as relações entre língua e cultura concebidas por professores de língua estrangeira são diversas e às vezes contraditórias entre si. Kramsch (2009), em seu artigo “O componente cultural na Linguística Aplicada”, afirma que as posições dos professores sobre a questão são numerosas, variando desde a consciência de que apenas a aquisição de sistemas linguísticos não é o suficiente para a compreensão e paz entre os povos, até a necessidade de “aculturar” os aprendentes de uma língua como forma de integrá-los a determinada nação.

Para compreendermos melhor as fundamentações nas quais se apoiam as propostas de trabalho com aspectos culturais no ensino de língua, faz-se necessário inicialmente procedermos a uma breve resenha teórica a respeito do termo “cultura”.

#### **2.1.1 Definições sobre cultura**

O conceito de cultura perpassa várias áreas e momentos históricos, o que amplia as dimensões de compreensão do termo. Como resultado, há diversas definições para cultura, conforme aponta Viana (2003):

em um trabalho de revisão crítica de conceitos e definições de cultura, Kluckhohn e Kroeber (1952), conforme apontam Solianik (1991), Abbud (1995) e outros, reuniram mais de trezentas definições. Trifonovitch (1980) afirma que é possível descobrir mais de quatrocentos e cinquenta. (p. 37)

Stern (1992) propõe a classificação dos conceitos de “cultura” de acordo com suas significações. Para o autor, os sentidos para o termo podem ser enquadrados em duas grandes perspectivas: no viés humanístico clássico ou no viés antropológico. Uma visão de cultura baseada no conceito humanístico clássico refere-se a grandes realizações de uma nação, tais como a literatura, as artes e as ciências. Essa concepção veio a ser reconhecida posteriormente como Cultura com “C” maiúsculo. Já a noção antropológica, identificada como cultura com “c” minúsculo, diz respeito aos modos de viver e se relacionar, às práticas cotidianas de um grupo.

Thompson (1999) também propõe a categorização para as concepções de cultura, pautado na cronologia que envolve as diferentes significações para o termo. O autor apresenta quatro concepções para cultura, a saber:

- a) *concepção clássica*: refere-se às primeiras discussões acerca do termo, que remontam aos séculos XVIII e XIX, na Alemanha. Relacionado nesse período ao termo *civilização*, entendido como um procedimento refinado e polido do cidadão, o termo *cultura* diz respeito às produções humanas nos âmbitos intelectual, artístico e espiritual;
- b) *concepção descritiva*: criada a partir de uma perspectiva antropológica da cultura, surgida a partir do século XIX. É vista como um conjunto de *conhecimentos, crenças, arte moral, lei, costume e todas as demais capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade* (TAYLOR, 1903, *apud* THOMPSON 1999, p. 173). Desse modo, estudar cultura significa analisar cientificamente seus elementos constituintes, e a partir disso estabelecer comparações e classificações entre culturas;
- c) *concepção simbólica*: considera que as relações humanas não são somente estabelecidas por meio de expressões linguísticas, mas também se constrói por meio de símbolos. De acordo com as discussões antropológicas de Geertz, essa concepção de cultura gira em torno dos eixos do significado, do simbolismo e da

interpretação. Assim, deve ser entendida como *o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças* (THOMPSON, 1999, p. 176). Os estudos culturais, dessa forma, devem envolver o trabalho interpretativo das formas simbólicas significativas compartilhada pelos grupos; e

- d) *concepção estrutural*: elaborada com base na concepção simbólica, a partir da qual se insere o aspecto contextual. Nessa perspectiva, a análise cultural a partir de uma concepção estrutural envolve o a reflexão sobre as formas simbólicas *em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas* (THOMPSON, 1995, p. 181). A concepção estrutural, desse modo, vai além da concepção simbólica ao propor que se pensem os símbolos culturais dentro de um contexto social. Segundo o autor, cinco aspectos constituem as formas simbólicas: *intencionalidade* (as formas simbólicas são produzidas de um sujeito para outro sujeito); *convenção* (a construção e o emprego das formas simbólicas estão submetidos às diferentes convenções); *estrutura* (as formas simbólicas são construções articuladas por possuírem elementos que se interrelacionam); *referência* (as formas simbólicas são construções que representam, referem-se a algo) e *contexto* (as formas simbólicas mantem uma relação de dependência com os contextos que as constroem e as mantem).

As diferentes concepções de cultura apresentadas pelos autores aqui esboçadas demonstram variáveis teóricas e conjunturais às quais o termo pode ser associado. Por meio da apresentação das diferentes concepções organizadas por Thompson, podemos observar que a linguagem passa a ser entendida como um artefato cultural apenas a partir das compreensões semiótica e simbólica de cultura. Além disso, essa conclusão somente é possível pela relação que podemos estabelecer entre símbolos e linguagem, pois não há referências explícitas dessa relação nas concepções de cultura indicadas.

No que concerne ao âmbito do ensino/aprendizagem de língua, entendemos que a escolha por uma das concepções de cultura, seja ela feita de maneira consciente ou

não, afeta na forma como a mesma poderá ser trabalhada em sala de aula (caso seja) e nas relações que a cultura pode estabelecer com a língua. Isso pode contribuir tanto para uma prática educativa de ensino de língua pautada no desenvolvimento de uma postura reflexiva em relação à nova cultura quanto reforçar crenças culturais e visões reducionistas cristalizadas no imaginário coletivo a respeito da cultura relacionada à língua-alvo.

Esta pesquisa toma como base a *concepção estrutural* de cultura elaborada por Thompson para orientar o trabalho de ensino/aprendizagem de língua aliado a elementos culturais. Associada a essa concepção, para a seleção dos aspectos culturais a serem trabalhados em sala de aula, tomamos como base a proposta de Paiva (2009) sobre as *macro-esfera* e *micro-esferas* culturais. A autora categorizou essas duas dimensões a partir dos aspectos culturais encontrados em séries didáticas de Português como Língua Estrangeira. Desse modo, a macro-esfera é formada por um conjunto de micro-esferas, sendo essas organizadas dentro da macro-esfera de modo espaçado, demonstrando permeabilidade e inter-relação entre os elementos culturais<sup>6</sup>.

Na sequência, apresentamos o quadro proposto pela autora a respeito das micro-esferas encontradas dentro da macro-esfera referente às séries didáticas:

**Quadro 1 – Resumo das micro-esferas culturais proposto por Paiva (2009)**

<i>Micro-esferas</i>	
<i>Entretenimento e Artes</i>	<i>Diz respeito à exploração de aspectos culturais referentes ao lazer ou ao lúdico, por exemplo, informações sobre turismo, passeios, brincadeiras, esporte, TV, rádio, internet, férias etc. Refere-se, também, ao conjunto artístico que faz parte do país, tais como, literatura, arquitetura, música, cinema, teatro, entre outras.</i>
<i>Atualidades</i>	<i>Apresenta e/ou explora informações relacionadas ao contexto social contemporâneo, tais como a atual conjuntura educacional ou econômica de um país, as personalidades mais divulgadas no momento etc.</i>
<i>História-Geografia</i>	<i>Aborda aspectos que fazem parte do contexto histórico-político de um país, como por exemplo, datas comemorativas, a chegada dos</i>

<sup>6</sup> Para visualizar a ilustração da esfera cultural, conferir a pesquisa de Paiva (2009).

	<i>imigrantes, a língua falada num país, entre outros. Aborda, também, fatores da constituição geográfica de um país, região ou localidade específica (relevo, clima, fauna, flora etc.)</i>
<i>Relações sociais e comportamento</i>	<i>Caracteriza-se pela apresentação e discussão de comportamentos (em gestos, falas, atitudes etc.) específicos de determinados grupos sociais.</i>
<i>Exotismo</i>	<i>Trata de informações “peculiares” a determinado grupo social, ocasionando, muitas vezes, generalizações infundadas, bem como aumentando o distanciamento do contexto cultural do aprendente em relação à língua-cultura estudada.</i>
<i>Reciprocidade</i>	<i>Privilegia a aproximação e o diálogo entre culturas, propondo reflexões mais aprofundadas acerca do universo cultural do aprendente, assim como possibilita mais compreensão das dimensões culturais imbricadas na língua-cultura estudada.</i>

Em sua pesquisa, Paiva apresenta cada micro-esfera discutindo as possíveis concepções culturais que elas compartilhariam. Para o nosso trabalho, no entanto, utilizamos a noção de micro-esferas como forma de melhor organizar os conteúdos culturais abordados em sala sem, contudo, nos filiarmos às diferentes concepções sobre cultura às quais essas micro-esferas se relacionam, uma vez que propomos abordar cultura a partir de uma concepção estrutural.

Assim, defendemos que o trabalho em sala de aula com as micro-esferas culturais contempla a concepção estrutural de cultura, na medida em que elas propiciam amostras contextualizadas de símbolos e objetos significativos e manifestações verbais compartilhados por indivíduos de mesmos grupos sociais.

A seguir, passaremos à reflexão pormenorizada sobre cultura no ensino de línguas.

### **2.1.2 O componente cultural no contexto de ensino de línguas no Brasil: breves considerações**

Realizada a discussão a respeito das variáveis que envolvem a definição de cultura e a escolha que fizemos, apresentaremos a seguir um breve panorama histórico sobre as teorias de ensino/aprendizagem de língua estrangeira no Brasil e a forma como

cada uma aborda a questão cultural. Faz-se importante ressaltar que neste trabalho a organização da sequência de abordagens e métodos reflete os momentos históricos em que eles estão em maior evidência, o que não significa que o destaque de um método necessariamente extinga a prática de outro. Sobre isso, basta verificarmos as diferentes propostas presentes nos principais espaços de ensino de língua da atualidade, como nas escolas de ensino fundamental e médio e escolas de idiomas, que recorrem a métodos e abordagens pertencentes a diferentes correntes filosóficas.

Sobre os primeiros estudos de língua estrangeira, temos o Método Gramática e Tradução (que também pode ser identificado como Método Tradicional ou Método Clássico), que focava o estudo da língua (geralmente grego ou latim) como forma de acesso aos cânones literários.

Segundo Chagas (1979) e Cordeiro (2011), esse Método foi amplamente adotado desde o período clássico até início do século XX. Nessa perspectiva metodológica de ensino de LE, a cultura é vista sob o prisma da *concepção clássica* articulada por Thompson (1999), em que, conforme já vimos, a cultura está relacionada às produções intelectuais letradas. Isso significa que o estudo da língua está a serviço da Cultura com “C” maiúsculo, isto é, a língua é utilizada com um meio para se ter acesso à cultura universal. Esse contato entre cultura e ensino de línguas é nomeado *relações universais* por Kramsch (2009), dado que “a única justificativa para a aprendizagem de uma língua estrangeira era poder ter acesso aos ‘grandes clássicos’, essas obras primas universais da literatura mundial” (p. 119).

No Brasil, esse foi o primeiro método formalmente utilizado após a consolidação do Português como língua oficial, em 1758 com a lei criada pelo então primeiro ministro de Portugal Marques de Pombal. Nesse período, *a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical* (LEFFA, 1999).

Próximo à década de 1930 ganha força o Método Direto. Suas características vão de encontro ao Método anterior, visto que ele se apoia no desenvolvimento da língua oral, o processo indutivo de aprendizagem de língua e o rechaço do uso da língua materna como apoio para a aprendizagem da língua estrangeira, como geralmente são feitos os trabalhos tradutórios. Nesta proposta de ensino, o estudo da língua como contato da cultura letrada fica em segundo plano, sendo prioridade saber usá-la escrita e oralmente.

Esse Método passa a ser oficialmente reconhecido no Brasil a partir de 1931, com Decreto que institui o Método Direto:

Art. 1.º – O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão, terá caráter nimirmente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, **destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar, para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas**”. (grifo nosso)<sup>7</sup>

Próximo ao período correspondente à Segunda Guerra Mundial, temos a ascensão do Método Áudio-lingual, que rompe com a concepção clássica da cultura. Esse Método, adotado em abrangência pelo exército estadunidense, se apoia em teorias como o estruturalismo linguístico e o comportamentalismo psicológico, de modo que o ensino da língua se dá por meio de exercícios estruturais de memorização e reprodução de modelos frasais. A cultura, entendida nesse momento como um conjunto de costumes e crenças (*concepção descritiva*, segundo Thompson), quando inserida no processo educativo, está restrita a amostras de hábitos, comportamentos e atos de fala, que muitas vezes tendem a homogeneizar culturalmente uma comunidade.

O contato entre língua e cultura sob essa perspectiva é definido por Kramsch como *relações nacionais*, devido ao fato de que o lugar da cultura na aprendizagem de uma língua se restringe na aquisição de “certo número de habilidades, de comportamentos verbais automáticos vistos como desprovidos de qualquer valor cultural intrínseco” (2009, p. 119), podendo também, essa aprendizagem “estar a serviço de interesses estreitamente nacionalistas e se tornar instrumento de integração ou de assimilação a uma determinada comunidade nacional” (p. 120).

Em meados da década de 1980, ganha ênfase a concepção de ensino Comunicativo, que, diferentemente do Método Áudio-lingual, concebe a língua como forma de interação social. Dessa maneira, aprender uma língua implica tomar

---

<sup>7</sup> Artigo disponibilizado no texto “Considerações sobre o Ensino de Línguas no Brasil: da instituição do método direto à primeira versão da LDB”, escrito por Luiz Eduardo Oliveira e João Escobar J. Cardoso (disponível em: [http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=109:consideracoes-sobre-o-ensino-de-linguas-no-brasil-da-instituicao-do-metodo-direto-a-primeira-versao-da-ldb&catid=1082:ano-3-no-03-12009&Itemid=10](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=109:consideracoes-sobre-o-ensino-de-linguas-no-brasil-da-instituicao-do-metodo-direto-a-primeira-versao-da-ldb&catid=1082:ano-3-no-03-12009&Itemid=10)), acessado em 01 de outubro de 2011)

consciência da dimensão social na qual se manifesta, de modo a saber fazer uso contextualizado da mesma.

Kramersch (2009) denomina *relações locais* o contato estabelecido entre cultura e ensino/aprendizagem de línguas nesse contexto, uma vez que, segundo a autora, passe-se a estudar uma nova língua com o objetivo de “satisfazer as necessidades de locutores e auditores locais, no contexto de situações de comunicação igualmente locais e bem precisas” (p. 120).

A adequação e a contextualização passam a subjazer as práticas lingüísticas e, por sua vez, contribuem para uma progressiva tomada do foco cultural no ensino de língua. Nesse aspecto, compartilha-se da *concepção estrutural de cultura*, que busca refletir sobre símbolos historicamente significativos de um grupo social. Isso contribuirá para situar o aprendente no universo da nova língua.

Seguindo essa perspectiva, no Brasil temos a partir da década de 1970 um crescimento nos estudos sobre ensino/aprendizagem de línguas, inicialmente com a criação do primeiro curso de pós-graduação em Linguística Aplicada, em 1970, e, posteriormente, com a aprovação de leis que regulamentam o ensino de língua estrangeira no país. Entre as medidas mais significativas para o ensino Comunicativo, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1998, que sugerem uma abordagem sociointeracional no ensino de língua, com vistas à promoção do respeito às diversidades regionais, culturais e políticas:

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social (p. 19)

O ensino Comunicativo abriu lugar para a cultura no ensino de línguas, isto é, ele permitiu com que a cultura saísse de um espaço coadjuvante (quando não inexistente) e servindo como acessório para a aula de línguas, para ocupar, gradativamente, um papel de destaque no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Nesse sentido, mais recentemente encontramos propostas de ensino de língua sob uma perspectiva intercultural, que, segundo Kramersch (2009), pode ser entendido como:



para além do conhecimento habitual dos fatos culturais, a abordagem intercultural visa permitir a compreensão da maneira pela qual esses fatos estão interligados. Ela mostra como os fatos culturais constituem o tecido de uma sociedade. (p. 122)

Segundo a concepção da autora, a interculturalidade no ensino de línguas é uma proposta que ultrapassa o *conhecimento*, pois visa à *compreensão* e à *relação* entre os fatos culturais. Mais recentemente, outros estudiosos como Byram, Gribkova e Starkey (2002), agregaram ao conceito de interculturalidade a necessidade de também desenvolver uma postura reflexiva sobre sua própria cultura e a cultura do outro, a fim de evitar estereótipos e simplificações que prejudicam o conhecimento da língua e da cultura-alvos e de seus falantes. Assim, uma comunicação que leve em consideração aspectos interculturais está baseada em uma interação democrática social, ou seja, que respeite as pessoas e a igualdade de direitos humanos.

Ainda de acordo esses autores, os objetivos dessa perspectiva de ensino envolvem desenvolver de maneira igual as competências intercultural e linguística; preparar os alunos para interação com pessoas de outras culturas; possibilitar com que eles compreendam e aceitem pessoas de diferentes culturas como indivíduos com outras perspectivas, valores e modos de viver e levá-los a ver que essa interação se mostra como uma rica experiência. (2002, p. 6)

A prática de ensino adotada nesta pesquisa está em conformidade com o paradigma comunicativo de ensino de línguas, de modo que a cultura funcione de maneira intimamente ligada à linguagem humana e, conseqüentemente, à língua<sup>8</sup>. Embora reconheçamos as qualidades proporcionadas pela perspectiva intercultural, essa não será a nossa abordagem, pois entendemos que o ensino de línguas nesses moldes é um processo que demanda tempo maior que o que dispomos para realizar o curso para esta pesquisa. Por isso, propomos um trabalho com língua e cultura em que, ainda que

---

<sup>8</sup> A respeito das relações sobre linguagem e cultura, temos a categorização apresentada por Levi-Stauss (1967, p. 86 *apud* Mendes, 2004, p. 63): “Pode-se inicialmente, tratar a linguagem como um *produto* da cultura: uma língua, em uso numa sociedade, reflete a cultura geral da população. Mas num outro sentido, a linguagem é uma *parte* da cultura; constitui um de seus elementos, dentre outros. [...] Mas não é tudo; pode-se também tratar a linguagem como *condição* da cultura, e por duplo motivo: diacrônico, visto que é sobretudo através da linguagem que o indivíduo adquire a cultura de seu grupo [...] Situando-se em um ponto de vista mais teórico, a linguagem aparece também como condição da cultura, a medida em que esta última possui uma arquitetura similar a da linguagem. Ambas se edificam por meio de oposições e correlações, isto é, de relações lógicas.”

se aproxime desta dimensão intercultural em alguns momentos, não se prende exclusivamente a essa perspectiva.

A seguir, passaremos para as discussões teóricas relacionadas ao uso da canção como recurso didático.

## 2.2 A canção como recurso pedagógico

“É como arte e conhecimento sociocultural que a música deve ser entendida.”  
(JEANDOT, 1993)

Passaremos a seguir à elaboração de um esboço das teorias que embasam nossa proposta de ensino de língua com base no uso da canção em sala de aula.

Ferreira (2007) afirma que o trabalho com música<sup>9</sup> em sala de aula é paradoxal: ao mesmo tempo em que age como um facilitador da aprendizagem de diferentes disciplinas, posto que possibilita a abertura de outro caminho comunicativo que não o verbal (isto é, fazendo uso da linguagem musical), ela também se mostra como um desafio aos professores que muitas vezes não dominam (ou pensam que não dominam) essa linguagem.

Sobre isso, o uso da canção em sala de aula pode encontrar barreiras devido à crença de que só é possível estudá-la por meio do aprofundamento de questões relacionadas à teoria musical. Consonante a essa idéia, há posicionamentos que defendem a aptidão em conhecimentos musicais, tais como análise e notação musical, como premissa para o trabalho com música em sala de aula. Entendemos que, embora contemple aspectos distintivos dessa manifestação artístico-cultural, ampliando, assim, sua compreensão, essa visão pode ter resultados negativos, como a inibição do trabalho com canção em sala de aula, visto que a maior parte dos professores e alunos não conhecem essas teorias.

Em oposição, encontramos também professores e pesquisadores que, não familiarizados com a teoria musical, analisam a canção apoiados somente na sua letra, de maneira análoga ao trabalho com textos poéticos. É fácil compreender o porquê

---

<sup>9</sup>Embora reconheçamos haver variações quanto às definições de *música* e *canção*, resultado de diferentes interpretações culturais, neste trabalho não tomaremos os dois itens lexicais como sinônimos. Consideraremos, basicamente, para efeitos de diferenciação entre os dois termos, *música* como manifestação sonora desacompanhada da palavra, enquanto *canção* se caracteriza pela presença da linguagem verbal, conhecida popularmente como *letra* (Napolitano, 2005).

desse procedimento: música e poesia mantem uma relação íntima e seminal, tendo surgimento no mesmo período (a antiguidade clássica) e com propósitos complementares, quando as poesias eram compostas para serem cantadas (STAIGER, 1972). Desse modo, podemos encontrar algumas semelhanças entre a composição formal da canção e a da poesia em poemas, como aspectos métricos, rítmicos e de acentuação. No entanto, temos que reconhecer que, mesmo mantendo semelhanças, valorizar apenas os aspectos verbais em detrimentos dos musicais pode levar a uma simplificação da análise da canção.

É necessário esclarecer que a canção, dado o seu caráter multifacetado, pode ser incorporada ao ensino de várias áreas do conhecimento e da maneira que o professor julgar mais conveniente de acordo com o que será explorado. Isso pode pender para um estudo que leve mais em consideração os aspectos musicais como também pode ter como foco maior a parte verbal da canção. Independente de qual será a ênfase, é necessário que o professor compreenda que a canção envolve duas instâncias que se interrelacionam: música e letra.

O uso da música como recurso pedagógico vem sendo feito desde a antiguidade e, especificamente para o ensino de línguas, há registros de sua presença a partir da Idade Média, quando as canções passaram a ser utilizadas para a prática da língua, como no trabalho com ritmo e pronúncia (MURPHEY<sup>10</sup>, citado por GOBBI, 2001).

No entanto, seu antigo surgimento não significa o esgotamento das discussões sobre seu uso em sala de aula, tampouco deve ser entendido que, com o passar do tempo, foi encontrada a forma ideal e definitiva de se trabalhar a canção. Isto é evidenciado quando recorremos à primeira produção acadêmica sobre o uso da canção em aula de língua estrangeira. Trata-se de um artigo composto no ano de 1949 sobre o ensino de língua inglesa, isto é, quatro séculos após o primeiro registro de uso da canção para o ensino de línguas. A data de publicação desse texto é reflexo do longo período de silêncio que houve entre o aparecimento do uso da canção no ensino de línguas, na Idade Média, e o seu ressurgimento, na metade do século XX (MURPHEY<sup>11</sup>, apud GOBBI, 2001).

Segundo Gobbi (2001), essa obra inaugural:

---

<sup>10</sup> MURPHEY, T. **Song and music in language learning**: an analysis of pop song lyrics and the use of song and music in teaching English to speakers of other languages. PhD Dissertation. Sept. 1989. Bern, Switzerland: Peter Long Publishers, 1990.

<sup>11</sup> id. *ibid.*

assinala as vantagens da aprendizagem de línguas através da música destacando, entre elas, a memorabilidade das músicas e seu valor no ensino de vocabulário e cultura, embora chame a atenção para o valor musical duvidoso de músicas populares de sucesso, devido ao uso de formas não gramaticais e gíria.(...) [Além disso,] o fato de que o professor não seja conhecedor de música não deve, também, ser um empecilho para que a música, ou pelo menos o ato de cantar, seja parte integrante do processo de aprendizagem de línguas. (p. 21)

É possível notar que o artigo trata de impasses presentes ainda hoje nas discussões sobre ensino de línguas, como o domínio da linguagem musical (já problematizado neste item) e o rechaço às canções populares, o que não apenas confirma que os debates não estão saturados, como reforça a necessidade de se promover mais diálogos que tratem dessas e outras questões envolvendo o uso da canção no ensino.

Sobre os conteúdos trabalhados por meio da canção, observamos que eles variam entre aspectos fonéticos, prosódicos, vocabulário e cultura, além dela poder servir de base para estudos de outros conteúdos lingüísticos dada a sua facilidade em ser memorizada.

A partir da segunda metade do século XX, com o destaque do método audiolingual, a canção passa a ser amplamente adotada em sala de aula como recurso para se praticar a pronúncia da nova língua. Nesse período também ganham força estudos a respeito da motivação que a canção desencadeia nos aprendentes de língua estrangeira (KANEL<sup>12</sup>, apud GOBBI, 2001). Essa perspectiva adquire notoriedade e passa a ser investigada, sendo possível encontrar atualmente um volume satisfatório de trabalhos que se dedicam a refletir sobre motivação e uso da canção no ensino de língua estrangeira (se comparado a quantidade de pesquisas destinadas a outras possibilidades de trabalho com a canção para aquisição de uma nova língua).

Após a década de 1980, há um aumento na publicação de trabalhos e materiais que propõem o trabalho com a canção no ensino de línguas, o que leva a uma variação de abordagens e enfoques no uso desse recurso didático-pedagógico. No entanto, conforme afirma Gobbi (2001, p.27), embora crescente, essa área ainda tem um espaço tímido no cenário das metodologias de ensino de línguas.

---

<sup>12</sup> KANEL, K. R. Teaching with music: song-based tasks in the EFL classroom. In: \_\_\_\_\_. **Multimedia language teaching**. Tokyo and San Francisco: Logos International, 1996. p.114-148.

Atualmente, as potencialidades do uso da canção como recurso pedagógico vem sendo exploradas sob diferentes perspectivas teóricas. Para a área de ensino/aprendizagem de línguas, situada no campo da Linguística, de acordo com Santos Asensi (1997, p. 130), a música e a canção são dotadas de potencial didático devido aos seguintes aspectos:

- a) a carga emocional que carregam permite identificação e um interesse entre os estudantes;
- b) oferecem múltiplas possibilidades de integração em temas de atualidade cultural;
- c) a indústria cultural musical facilita a criação e veiculação de diversos tipos de materiais autênticos, tais como materiais impressos e audiovisuais;
- d) são um autêntico veículo de informação lingüística, por meio da qual se podem explorar aspectos fonéticos, sintáticos, léxico-semânticos e textual; e
- e) a facilidade de memorização das canções permite que a tomemos como um recurso de alto potencial didático para se trabalhar em sala<sup>13</sup>.

Além dos elementos elencados, propomos também a visualização do potencial pedagógico da canção com base na sua carga cultural. Por meio de seus versos, a canção transmite aspectos relacionados à história, às crenças, símbolos e aspectos linguísticos de grupos sociais, conforme afirma Lima (s/d): “as canções, como forma de expressão cultural, veiculam valores estéticos, ideológicos, morais, religiosos, lingüísticos, etc. Elas possuem, a exemplo de outras produções artísticas, as marcas do tempo e lugar da sua criação”.

A representatividade da canção é conferida pela relação mútua entre o pessoal e o social, o que a leva a transpor as definições que a enquadraria apenas como manifestação artística:

es mucho más que una manifestación artística, es um fenómeno cultural que no conoce fronteras y que actúa, por una parte, como reflejo de nuestras actitudes y convicciones personales, y por otra, como espejo de la manera de sentir y relacionarse de una sociedad en una época determinada. (SANTOS ASENSI, 1997)

---

<sup>13</sup> A respeito do último aspecto, Murphey (apud SANTOS ASENSI, 1997) desenvolveu uma pesquisa sobre a facilidade que temos em memorizar certas canções e como elas poderiam ativar o mecanismo de aquisição verbal proposto por Chomsky.

Para o professor de línguas, é possível encontrar teorias no campo dos estudos lingüísticos às quais ele pode recorrer para embasar o trabalho com a canção em sala de aula. Entre essas teorias, temos a Semiótica, área academicamente reconhecida pelo trabalho com a canção. Dado o foco nos signos e na sua significação, essa ciência não se restringe ao campo verbal, lidando com diferentes linguagens e suas significações.

Também a área de Linguística Aplicada (LA) se mostra pertinente ao estudo da canção e, por isso, pode ser utilizada pelo professor para refletir sobre a sua prática de ensino. As pesquisas em LA buscam o contato com outras disciplinas para investigar os fenômenos da linguagem, conforme apresenta Moita Lopes (1996):

O corpo de conhecimento teórico utilizado pelo lingüista aplicado vai depender das condições de relevância determinadas pelo problema a ser estudado; portanto, isto implica o fato de que seja possível que os subsídios teóricos para a explicitação de uma determinada questão possam vir de disciplinas outras que a lingüística, mesmo quando ela é entendida em um sentido macro. (p. 21)

Segundo essa perspectiva, para que se compreenda o fenômeno lingüístico presente na canção, são estabelecidos diálogos entre essa área e outras da ciência, como a música, a antropologia e a psicologia, por exemplo.

Neste estudo, como nosso objetivo é esmiuçar a canção como meio de reflexão cultural para aprendizagem de PLE, consideramos que as contribuições da Linguística Aplicada são mais coerentes com os nossos propósitos pedagógicos. Dessa forma, nossas reflexões levam-nos a buscar apoio em outras áreas de contato, pois não recorreremos apenas aos conhecimentos lingüísticos, mas aos de base antropológica, pelo fato de reconhecermos aspectos lingüísticos e culturais inerentes à canção. Assim, nossa visão sobre a canção se aproxima ao que propõe Oliveira Pinto para os estudos de antropologia:

aqui música não é entendida apenas a partir de seus elementos estéticos mas, em primeiro lugar, como uma forma de comunicação que possui, semelhante a qualquer tipo de linguagem, seus próprios códigos. Música é manifestação de crenças, de identidades, é universal quanto à sua existência e importância em qualquer que seja a sociedade. Ao mesmo tempo é singular e de difícil tradução, quando apresentada fora de seu contexto ou de seu meio cultural. (2001)

A canção, dotada de valor sócio-histórico, contribuirá para o nosso trabalho com ensino de PLE. Detalharemos no tópico 2.4 como será abordada a canção, ao apresentarmos o curso que foi elaborado para esta pesquisa. A seguir, discutiremos teoricamente sobre o planejamento do curso de línguas.

### 2.3 O planejamento de um curso de línguas

A realização de um ensino formal de língua estrangeira, tal como é oferecido nas diferentes modalidades de cursos existentes, exige, entre outros fatores, um planejamento. Item fundamental para o encaminhamento de um curso, o planejamento deve constituir-se de elementos que estejam claros e coerentes à proposta de ensino a ser aplicada.

Os estudos relacionados à elaboração de programas de cursos passaram a obter maior destaque a partir da segunda década do século XX. Autores como Tyler (1949), Weeler (1967), Kerrs (1968) e Stenhouse (1975) foram centrais para a consolidação desses estudos, pois deram os primeiros passos nas reflexões sobre o papel dos planos de curso. Em relação ao ensino de língua estrangeira, no entanto, é somente a partir da década de 1980 que surgem autores com a proposta de pensar as especificidades que envolvem o planejamento nessa área. Dentre os primeiros teóricos que se dedicam a sistematização do planejamento de curso de língua estrangeira, temos Richards (1984), Clarks (1985) e Nunan (1985).

Ainda que a noção de planejamento seja discutida por diversos estudiosos, os quais estão filiados a diferentes correntes teóricas, é possível traçar um conceito central convergente com essas perspectivas. Podemos defini-lo, de modo geral, como *uma tentativa sistemática realizada por educadores e professores para especificar e estudar intervenções previstas na prática educacional* (NUNAN, 1988, p. 10)<sup>14</sup>. Assim, a noção de planejamento está diretamente ligada à organização e estudo do que pode acontecer em sala de aula.

Almeida Filho (2007) elabora um conceito de planejamento tendo como base o ensino de língua estrangeira. Segundo o autor:

---

<sup>14</sup> Minha tradução para “systematic attempt by educationalists and teachers to specify and to study planned intervention into the educational enterprise”.

ele [o planejamento] geralmente é um documento escrito, explícito, que contém previsões dos conteúdos-amostras e da natureza das experiências que se farão **com e na** língua-alvo ou norma-alvo. Mais recentemente, temos tomado como o terceiro pé do planejamento as provisões de momentos e procedimentos para a reflexão do planejador, do professor e alunos sobre o próprio planejamento, materiais, procedimentos de aula e de avaliação já implementados. (p. 1)

Para o autor, um planejamento de curso de língua estrangeira deve ter como premissa a organização da metodologia e conteúdos que envolvem a língua-alvo, seja por meio do estudo teórico dessa língua ou através de sua prática pelos estudantes, conforme explicita:

o planejamento é, de maneira restrita, o processo ordenado e mapeado de decisões sobre inserções do conteúdo lingüístico (amostras da língua-alvo, explicações, generalizações sobre aspectos sistematizáveis dessas amostras e automatizações eventuais) do tipo de processo que será engendrado no curso, e da reflexão sobre as decisões e resultados, das experiências mínimas na e sobre a língua-alvo num curso de língua apresentado em forma de unidades de ensino-aprendizagem. (p. 2)

Podemos perceber que, embora possua especificidades referentes ao ensino de línguas, a proposta de Almeida Filho vai ao encontro da de Nunan, visto que ambos definem o planejamento tendo como base a *sistematização e reflexão* sobre a prática de ensino/aprendizagem. No entanto, por focar o ensino de língua estrangeira, neste trabalho tomaremos a definição proposta por Almeida Filho para pensarmos a elaboração de nosso planejamento de curso de língua.

Faz-se necessário esclarecer que defendemos que o planejamento de um curso deve ser elaborado e adotado levando em conta a sua flexibilidade, ou seja, o planejamento deve ser passível de modificações conforme o contexto em que está sendo utilizado. Esta posição é coerente com a perspectiva pós-método, o qual, de acordo com o que já foi apresentado na Introdução desta pesquisa, considera que a adoção prévia de uma única metodologia para a prática de ensino, entre outras consequências, pode levar ao engessamento da atuação do professor, além de desconsiderar as especificidades que envolvem o contexto de aprendizagem (RICHARDS; RODGERS, 2005).

Desse modo, apresentaremos a seguir os principais tipos de planejamento e suas características mais relevantes. Por fim, focaremos nas definições relacionadas ao planejamento baseado em conteúdos, que será tomado como base para o desenvolvimento do nosso curso.



### 2.3.1 Planejamento Gramatical (ou estrutural)

Inserido em uma proposta de planejamento sintético<sup>15</sup>, é organizado em torno de itens gramaticais e tem como base a resolução dos seguintes problemas: i) selecionar amostras de língua suficientes para serem avaliados durante o período de ensino; ii) organizar os itens em de uma sequência que facilite a aprendizagem e iii) identificar um nível de produção dos itens gramaticais que permitam que se tenha uma base para o desenvolvimento de habilidades comunicativas.

Esse tipo de planejamento é amplamente adotado para o ensino de línguas e reflete uma cultura de aprender e de ensinar voltada ao domínio de itens gramaticais, o que é visto de forma negativa pela crítica, visto que, conforme aponta Richards (2001), o ensino de língua apoiado unicamente na gramática não reflete um uso natural da segunda língua, foca a forma e não o significado, representa somente uma dimensão parcial da proficiência linguística e não está destinado ao desenvolvimento de habilidades. Wilkins (1998) também aponta as principais críticas feitas a esse planejamento. Segundo o autor, contrários a esse tipo de planejamento afirmam que o mesmo trata de sentenças artificiais, não condizentes com o uso real da língua, seu significado está subordinado à estrutura gramatical e, por fim, resulta difícil para os aprendentes que desejam aplicar os conhecimentos adquiridos por esse método, principalmente aqueles que necessitam de um retorno rápido no conteúdo aprendido.

No entanto, há de se reconhecer que esse tipo de planejamento também tem seus aspectos positivos, principalmente em relação à familiaridade que os aprendentes tem com ensino de línguas voltado para o estudo da gramática, além do papel que essa desempenha enquanto componente para a proficiência linguística.

---

<sup>15</sup>Segundo Beglar e Hunt (2002), os planejamentos podem ser divididos em duas categorias: planejamento sintético e planejamento analítico. O planejamento sintético está relacionado a uma elaboração de curso com base em itens linguísticos, tais como gramática, léxico e funções. Esse planejamento é elaborado com a crença de que os aprendentes serão capazes de, com base nesses itens gramaticais, elaborar uma comunicação efetiva.

Já o planejamento analítico pretende que os aprendentes estejam em contato com uma experiência de comunicação real. Assim, por meio da prática de uso da língua, o estudante tem a habilidade de levantar conclusões sobre itens gramaticais e lexicais. Para isso, é necessário o diálogo entre aluno-aluno e aluno-professor.

### 2.3.2 Planejamento funcional

Nesse planejamento, prioriza-se o ensino e a compreensão de uso da língua por meio do desenvolvimento de funções comunicativas, tais como responder, sugerir, solicitar, refutar etc. Pode ser entendido como uma primeira proposta de ensino comunicativo, visto que propõe uma visão de língua mais voltada ao seu conteúdo do que a sua estrutura.

Cursos elaborados tendo como base esse tipo de planejamento têm como vantagem a facilidade em se elaborar materiais relacionados ao domínio de escuta e fala, justamente pela possível exploração das funções comunicativas.

No entanto, críticas também são feitas a esse tipo de planejamento, principalmente no que diz respeito à noção simplista de competência comunicativa subjacente. Nesse aspecto, entende-se que a função comunicativa proposta aqui está reduzida a um “phrase-book”, que seria o domínio de expressões pré-determinadas que devem ser empregadas de acordo com as diferentes funções da língua. Além disso, esse planejamento apresenta uma visão atomística da língua ao propor o estudo de suas funções em blocos indissociáveis.

### 2.3.3 Planejamento situacional

Organizado em torno das necessidades de uso da língua em diferentes situações como aeroporto, supermercado, jantar em família etc. A gramática serve apenas de base para as situações nas quais a língua será empregada. Segundo Wilkins (1998), o método situacional tenta responder as questões *quando* e *onde* relacionadas ao uso da língua, ao passo que o método gramatical tem como foco a resposta à pergunta *como*. Isso nos dá uma dimensão de qual é a compreensão que cada método atribui ao seu objeto de estudo, a língua. A primeira relaciona-a as situações na qual ela deverá ser empregada; na segunda há um entendimento de que usar a língua implica dominar a forma linguística.

O planejamento situacional é amplamente explorado em livros por meio de situações que necessitam o uso de determinadas expressões. Nesse aspecto, esse método recebe muitas críticas pela aproximação da língua a um livro de “phrase-book”, não permitindo ao aprendente um conhecimento de prática da língua em situações diferentes das estudadas em sala ou o uso da intuição.

Por apresentar a língua relacionada ao seu uso imediato em contexto social, esse método é tido como motivante para os aprendentes, que ao entrar em contato com a língua já conseguem vislumbrar um viés prático de uso da mesma. Por outro lado, esses mesmos estudantes podem encontrar deficiências em alguns conteúdos gramaticais por comente trabalharem situações específicas de uso da língua.

### **2.3.4 Planejamento baseado em tarefas**

Inserido na proposta de ensino comunicativo, o planejamento baseado em tarefas é de base analítica, isto é, está orientado ao processo de ensino/aprendizagem por meio de oportunidades significativas de uso da língua (BEGLAR; HUNT, 2002). Desse modo, as tarefas são utilizadas com o objetivo de facilitar a aprendizagem de línguas (WESCHE; SKEHAN, 2002). Esse tipo de planejamento auxilia na promoção do input contextualizado, pois a língua ocorre em meio natural e comunicativo. O ensino de língua descontextualizado gera dissonância pragmática, dificultando a associação do input a uma prática real da língua.

A definição quanto ao que pode ser considerado ou não tarefa ainda não está muito clara e bem delimitada pelos teóricos, o que acarreta dificuldade em aplicar esse tipo de planejamento por muitos professores e educadores. De modo geral, pode-se considerar tarefas as práticas de uso da língua que envolvem algum tipo de instrução, como: encontrar solução para um determinado problema, ler um mapa, ler as instruções de um manual etc. Deve-se ficar evidente na prática de ensino que o ponto de partida são a língua e o sentido, estando o ensino da gramática presente somente como subsídio para a execução da tarefa.

Há duas formas contrastantes de se usar a tarefa. A primeira é um uso da tarefa focado na estrutura, ou seja, na forma. A outra é o foco na comunicação. Skehan<sup>16</sup>, citado por Beglar e Hunt (2002), que observou essa dicotomia, argumenta em favor de um balanço entre o trabalho com a forma e com o conteúdo, porque ambas se complementam.

Skehan<sup>17</sup>, apud Beglar e Hunt (2002), propôs três dimensões para analisar as tarefas. A primeira diz respeito à complexidade do código, que envolve vocabulário,

---

<sup>16</sup> SKEHAN, P. **A cognitive approach to language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

<sup>17</sup> id. *ibid.*

redundância e profundidade das informações. A segunda está relacionada à complexidade cognitiva, ou seja, o tipo de conhecimento requerido para realizar a tarefa: familiaridade com o assunto, com o tipo de gênero discursivo e com a própria tarefa. A terceira é a dimensão comunicativa, que leva em consideração tempo de apresentação, número de participantes envolvidos na tarefa, tamanho dos textos usados, tipo de respostas esperadas, e oportunidades dos alunos terem o controle da interação. Essa categorização é análoga à divisão proposta por Prahbu<sup>18</sup>, citado por Luce, (2009, p. 21) que define: atividades de lacuna de informação (*information-gap*); atividades de raciocínio (*reasoning-gap*) e atividades de troca de opinião (*opinion exchange*).

A negociação de significado prevista nessa comunicação, seja professor-aluno ou aluno-aluno, promove altos graus de compreensão e oportunidades de uso significativo da língua em sala de aula, resultando em maior assimilação de *input* em comparação às atividades de substituição e paráfrase.

As oportunidades de uso da língua forçam os alunos a prestarem atenção na forma, assim como na relação entre forma e conteúdo, o que pode contribuir para um rico desenvolvimento lingüístico. Dessa forma, estudantes podem se envolver ativamente por meio de estratégias de comunicação, tais como esclarecimento, confirmação, conferência de confirmação, perguntas, reações e turno de fala.

### **2.3.5 Planejamento baseado em conteúdos**

É organizado em torno de temas ou tópicos. Vemos o rompimento do ensino de língua baseado nos estudos de sua estrutura, pois nesta perspectiva o foco se volta para o sentido produzido a partir do uso da língua. Desse modo, esse planejamento se edifica sobre uma proposta de ensino que facilite aos aprendentes mobilizar língua e cultura de maneira confortável e comunicativa, conforme apresenta Byrnes (2005):

how can the classroom setting affirm the social embeddedness of language in a way that facilitates learners' acquiring comfortable competence, perhaps even high-level cultural literacy in another language? For in the end, learners should be able to function in a multilingual and multicultural world as individuals who through, with, and in a second or third (or fourth) language alongside their native language, make meaning out of and give meaning to that lived word. (p. 282)

---

<sup>18</sup> PRAHBU, N. **Second language pedagogy: a perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

Dessa forma, o conteúdo trabalhado se sobressai aos itens gramaticais, funcionais ou situacionais no momento do planejamento do curso, conforme aponta Krahnke<sup>19</sup>, citado por Richards e Rodgers (2005): “it is the teaching of content or information in the language being learned with little or no direct explicit effort to teach the language itself separately from the content being taught” (p. 204).

De acordo com Byrnes (2005), o esforço em aliar língua e conteúdo pode variar de acordo com o planejamento. Isso se deve ao fato de haver variações tanto na construção teórica quanto na sua aplicação, o que pode resultar em propostas de ensino com mais ou menos ênfase na forma ou no conteúdo. Como exemplo, Wesche e Skehan (2002) apresentam duas versões dicotômicas sobre o ensino baseado em conteúdo. A primeira, conhecida como *fraca*, inclui cursos de línguas voltados para o desenvolvimento da proficiência comunicativa dos alunos por meio de um planejamento organizado em torno de habilidades e informações importantes do conteúdo selecionado. A versão *forte* do ensino baseado em conteúdos, por sua vez, propõe a integração, em sala de aula, de aprendentes da segunda língua e falantes nativos dessa mesma língua, com adaptações pontuais de acordo com o nível de proficiência de cada aluno.

Ainda que apresente variações, é possível verificar que os diferentes modelos de planejamento baseado em conteúdo não são opostos, visto que em ambos se mantem a relação entre língua e sentido. Além disso, há outras características comuns que permitem considerar diferentes planejamentos como pertencentes à categoria de ensino baseado em conteúdos.

Wesche e Skehan (2002) elencam cinco características para distinguir o planejamento baseado em conteúdos. A primeira diz respeito à premissa de que os aprendentes recebem, ao mesmo tempo, conhecimento do conteúdo e aumento da proficiência linguística. Isso é possível devido ao fato de que o aprendente mobiliza seus conhecimentos sobre e na nova língua como forma de acessar o conteúdo que está sendo ensinado em sala de aula. Desse modo, quanto maior for o desenvolvimento da proficiência linguística desse estudante, mais significativo será o conteúdo estudado.

Outra característica do planejamento baseado em conteúdo é o foco no trabalho com textos e com o discurso. Esses textos geralmente são autênticos e não tem como

---

<sup>19</sup> KRAHNKE, K. **Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching**. New York: Prentice Hall, 1987.

foco o ensino da língua, diferentemente dos textos com finalidade didática, compostos especificamente para o ser utilizado no ensino. O uso de textos autênticos em sala de aula é tido como meio não apenas para a compreensão do conteúdo, mas também do funcionamento da língua de maneira contextualizada. Também é característica do planejamento por conteúdo o ensino voltado à nova cultura ou comunidade discursiva (*discourse community*, conforme proposto por Kramsch). Isso está pautado na idéia de a dificuldade de adaptação às situações de aprendizagem serão maiores para os aprendentes que vem de um contexto de aprendizagem e de discurso que representam pressupostos, funções e costumes diferentes daquele que está sendo apresentado pela nova língua.

A adaptação do insumo linguístico, da atividade interativa e do contexto de acordo com a proficiência do aprendente também devem ser premissas do ensino baseado em conteúdos. De acordo com a complexidade e do quão novo é o assunto para o estudante da língua estrangeira, serão necessários apoios para os mesmos. Entre os apoios, temos a adequação da carga de trabalho, da linguagem usada nas atividades e avaliações, um maior suporte na contextualização do tema e adequação na quantidade, forma e complexidade do conteúdo exposto.

Por fim, a última grande característica do ensino baseado em conteúdo é o foco no contexto e na exigência cognitiva. Isso significa que o contexto e o conhecimento são reduzidos ao discurso escolar, isto é, às formas e padrões da prosa expositiva que corresponde à estrutura de conhecimento humano básico comum nos currículos escolares (MOHAN<sup>20</sup>, apud WESCHE; SKEHAN, 2002). Podemos considerar que o conceito de contextualização do ensino apresentado dialoga com a visão de ensino comunicativo proposto por Widdowson<sup>21</sup> (apud BIZON, 1994), que afirma ser o mais importante “o aproveitamento de conteúdos previstos nas disciplinas escolares que possam ser significativos para os aprendizes e potencialmente capazes de construir um ambiente de interação comunicativa verossímil” (p. 53).

A mobilização de conhecimentos pertencentes a diferentes disciplinas curriculares permite compreender a proposta de ensino baseado em conteúdos como sendo de caráter interdisciplinar. Nesse tipo de ensino, devemos considerar a interdisciplinaridade de maneira colaborativa, o que significa pensar o uso de

---

<sup>20</sup> MOHAN, B. **Language and Content**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1986.

<sup>21</sup> WIDDOWSON, H. G. **Teaching Language as Communication**. Oxford: University of Oxford, 1978

conhecimentos de diferentes áreas como forma a fomentar e enriquecer o conteúdo que está sendo estudado, de acordo com o que apresenta Bizon (1994):

tal enfoque pedagógico, ao propor uma integração e mutualidade das disciplinas, abre espaço para o diálogo e colaboração entre elas, conduzindo a uma integração de um conhecimento setorizado para a construção de um conhecimento integrado. (p. 51)

Como modelo de trabalho interdisciplinar, essa autora desenvolveu um curso de Português baseado no conteúdo da História e Cultura do Brasil, com o objetivo de analisar as interações em sala de aula. Esse trabalho apresentou, como resultado, maior engajamento/comprometimentos dos aprendizes em contexto de ensino baseado em conteúdo.

Recentemente, temos o trabalho desenvolvido por Cordeiro (2011) que também propõe o ensino baseado em conteúdo para o estudo de Francês como língua estrangeira. O curso, intitulado “Geografia Humana da França em sua dimensão cultural”, propõe, segundo a autora, a constituição de uma nova disciplina, fruto do encontro das disciplinas Francês Língua Estrangeira e Geografia Humana.

De maneira análoga a esses trabalhos, nossa pesquisa está pautada no desenvolvimento de um curso afinado com a proposta de ensino baseado em conteúdo, por esta se mostrar propícia ao desenvolvimento do curso temático sobre samba. A seguir, esmiuçaremos as características do nosso curso.

#### **2.4 O curso *Cultura popular brasileira: temas e histórias do samba***

“Vai passar nessa avenida um samba popular  
Cada paralelepípedo da velha cidade essa noite vai se arrepiar”  
(Chico Buarque – “Vai passar”)

Conforme discutido na seção anterior, o planejamento de um curso de línguas deve ser entendido como um documento a partir o qual se baseia o professor em sua prática docente. Desse modo, ele serve de orientador do ensino, além de ser um ponto para a reflexão sobre a experiência educacional. No entanto, a elaboração do planejamento que deveria ser entendida como parte fundamental do processo educativo, às vezes é tomada apenas como uma *formalidade institucional* (VIANA, 1997). Isso implica em desconsiderar a importância do planejamento dentro do ensino, o que gera

reduções quanto a sua funcionalidade e ao seu conteúdo, além de não deixar claros os pressupostos e propósitos de tal prática de ensino.

Nessa perspectiva, faz-se necessária a elaboração de um planejamento pautado na reflexão condizente com o contexto educacional, e isso se faz por meio da disponibilização da maior quantidade possível de informações sobre os objetivos e contexto de ensino e percurso pretendido para se chegar a tal meta.

Podemos considerar que o trabalho em explicitar os elementos do planejamento proporciona um aumento qualitativo ao ensino, conforme apresenta Almeida Filho (2007):

as vantagens do maior grau possível de explicitação de pressupostos de planejamento de cursos de língua são basicamente: (a) a maior facilidade em avaliar criticamente os pressupostos adotados, (b) a maior clareza na especificação das variáveis incidentes na situação específica de ensino, (c) a possibilidade de interpretar com base em dados o processo de aquisição que se estabelece durante a implementação das unidades, e (d) a maior comparabilidade de planejamentos de contextos equivalentes em situações distintas. (p. 4)

Consoante a esse entendimento sobre a função desempenhada por esse documento para a efetivação do processo de ensino/aprendizagem, tentaremos explicitar todas as etapas constituintes de nosso planejamento de curso.

De acordo com o que foi discutido sobre a questão da abordagem orientadora do processo de ensinar línguas, o planejamento do nosso curso será organizado de acordo com os pressupostos do ensino comunicativo. No entanto, *considerando que a abordagem comunicativa [ou ensino comunicativo] não se prende a procedimentos estanques previamente definidos e, sim, sugere um conjunto de princípios norteadores da prática docente* (GOBBI, 2001, p. 176), é válido esclarecer que o ensino comunicativo atuará como orientador da prática de ensino com foco na cultura brasileira

Para a elaboração do planejamento, utilizaremos o roteiro de Viana (1997) por compartilharmos a mesma visão sobre língua e ensino/aprendizagem. De acordo com o roteiro do autor, a elaboração de um planejamento pode ser dividida em três grandes momentos: conhecer os alunos, identificar os objetivos e elaborar as unidades.

Conhecer os alunos significa levantar informações sobre aqueles a quem será destinado o curso. É saber sua faixa etária, seu nível de proficiência, expectativas, necessidades, interesses, para que se busque compreender um pouco sobre as experiências de vida que esses alunos carregam e como se deu o contato dos mesmos



com a língua-alvo em período anterior à oferta do curso. Esses elementos auxiliarão na elaboração dos objetivos do curso e, conjuntamente à abordagem do professor e dos alunos, auxiliarão na seleção dos conteúdos.

As informações sobre os alunos serão mais bem detalhadas na metodologia desta pesquisa, quando esmiuçaremos o contexto de pesquisa e seus participantes. Neste momento, focaremos os aspectos relacionados à interface Português/Espanhol.

O público-alvo do curso é formado por estudantes universitários estrangeiros que tem o Espanhol como língua materna. Por virem ao Brasil por motivos de estudos, tem interesse em aprender a língua portuguesa variante brasileira para poder acompanhar as aulas, realizar trabalhos acadêmicos e interagir com as pessoas. Além disso, por estarem inseridos em um ambiente acadêmico, demonstram interesse em conhecer a história, culinária e manifestações culturais do país.

Os alunos para os quais este curso é destinado devem possuir, preferencialmente, o nível intermediário de proficiência em língua portuguesa, sendo capaz de:

compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra (s) língua (s) estrangeira (s) mais frequentes em situações desconhecidas. (BRASIL, 2003, p. 10)

Por se tratar de falantes nativos de Espanhol, o enquadramento dos alunos para esse nível de proficiência torna-se mais complexo, dado que, pela proximidade entre essas duas línguas, esses falantes são capazes de compreender basicamente conteúdos da língua portuguesa, ainda que nunca tivessem contato direto com essa língua anteriormente, podendo ser considerados o que Almeida Filho define como “falsos principiantes”<sup>22</sup> (1995).

Ainda que a proximidade entre as duas línguas possibilite que aprendentes hispanofalantes iniciem seus estudos em Português língua estrangeira a partir de um nível mais avançado se comparado a aprendentes falantes de outras línguas, essa aproximação linguística pode resultar prejudicial à aprendizagem, conforme aponta Fanjul (2002):

---

<sup>22</sup> Devermos considerar que a proximidade entre Português e Espanhol gera falsos principiantes tanto na perspectiva de hispanofalantes aprendendo Português, como o contrário, no caso de falantes de Português aprendendo língua espanhola. Por ser nosso foco o ensino de PLE, neste trabalho privilegiaremos apenas o primeiro caso.

Essa ideia de “proximidade” cria vários efeitos de sentido, entre os quais, o que mais tem interferido na aprendizagem de ambas as línguas é a compreensão de que “espanhol e português são muito parecidos” e que, por isso, não há porque estudá-las sistematicamente. (p. 11-12)

Como resultado, podemos encontrar situações de aprendizagem de Português a hispanofalantes que esbarram em problemas como a fossilização da interlíngua e a simplificação e manutenção de estereótipos relacionados à cultura-alvo.

Desse modo, a elaboração de um curso de Português língua estrangeira a falantes nativos de Espanhol deve levar em consideração especificidades resultantes dessa familiaridade linguística e cultural. Mendes (2004) propõe algumas indicações para a elaboração de materiais didáticos direcionados ao contato entre línguas-culturas próximas, apresentados na sequência:

- a) aproveitar a proximidade entre as línguas e a facilidade de compreensão mútua para introduzir, desde os primeiros estágios de aprendizagem, conteúdos, atividades e tarefas de maior complexidade, as quais exijam maior empenho do aluno em arriscar, inferir, comparar, assim como problematizar sobre os diferentes temas e conteúdos apresentados;
- b) focalizar, com maior visibilidade, as características contrastivas entre o português e o espanhol, ressaltando as similaridades e diferenças fundamentais entre as línguas-culturas;
- c) desenvolver no aluno, através das atividades, tarefas e conteúdos apresentados, a consciência sobre o seu processo de aprendizagem e sobre as dificuldades e/ou interferências provenientes da proximidade enganosa entre as línguas; e
- d) utilizar-se de estratégias que desenvolvem a competência comunicativa do aluno para aprender a partir dos seus erros, revendo as suas próprias produções na prática de diferentes habilidades comunicativas na língua. (p. 197)

Para além da elaboração do material didático, as diretrizes propostas pela autora servem também como norteadoras para o planejamento de um curso que tem como característica o contato entre línguas-culturas próximas, já que podem ser vistos objetivos a serem alcançados por meio do trabalho em sala de aula. Desse modo, consideraremos essas indicações para o planejamento do nosso curso e na elaboração do material das aulas.

Conforme já discutido neste trabalho, o objetivo do curso apresentado consiste em, levar os alunos a aprenderem língua portuguesa variante brasileira de maneira significativa, tendo contato com a cultura do Brasil e refletindo criticamente sobre ela. Essa aprendizagem será feita por meio do estudo sobre o samba brasileiro, sua história e as histórias que ele traz em seus versos.

Para a elaboração do curso no qual a cultura seja elemento desencadeador da prática educativa, faz-se necessário termos bastante claro o que entendemos pelo termo, conforme indica Mendes (2004):

ensinar cultura, ou melhor, ensinar e aprender línguas como cultura exige a adoção de uma perspectiva bastante clara do que está sendo considerado ‘cultura’ e o modo como será abordada, tanto nos planejamentos de curso, como na produção de materiais didáticos para esse fim. (p. 93)

Discutimos na seção 2.1.1 quais são as definições de cultura, assim como consideramos que a concepção estrutural de cultura, elaborada por Thompson, é a que melhor se adéqua aos nossos propósitos nesta pesquisa. Desse modo, nosso material e planejamento serão elaborados com base nessa perspectiva de cultura.

Por ter como foco o samba, este curso se insere em uma proposta de planejamento temático, sendo seu objetivo principal fazer com que os estudantes, por meio do envolvimento com o tema e da busca por informações significativas, desenvolvam sua proficiência na língua-alvo e se aproximem da nova cultura.

Conforme propõe o ensino de língua temático, o conteúdo do curso será trabalhado por meio do uso de materiais autênticos, como canções, textos de revistas e internet, biografias e vídeos.

O curso surgiu da idéia de se trabalhar a música popular brasileira. Desse modo, nossa proposta inicial foi elaborar um curso que abordasse diversos gêneros que compõem o cenário musical brasileiro. Por razões de gestão do tempo, esta pesquisa é constituída unicamente pelo módulo que trataria do gênero musical samba, que tem a duração total de 16 horas, divididas em 8 aulas, de 2 horas cada.

A seguir, temos o quadro com os objetivos, conteúdo e materiais trabalhados no curso sobre samba realizado para esta pesquisa:

**Quadro 2 – Cronograma das aulas**

<b>Tema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Material</b>
<b>“Desde que samba é samba é assim?”</b>	Primeiras reflexões sobre o gênero musical samba e sua multiplicidade; discussão inicial a respeito de sua definição.	Canções que tem o próprio samba como temática.	Letras de canções e áudio das canções “Samba da minha terra”, de Dorival Caymmi, “Samba da bênção”, de Vinicius de Moraes, “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso, “Brasil Pandeiro”, de Assis Valente, “Não deixe o samba morrer”, de Edson

			Conceição e Aloísio e “Tem mais samba”, de Chico Buarque.
<b>“Desde que samba é samba é assim?” – Breve histórico do samba</b>	Fazer um levantamento da trajetória do samba ao longo de sua formação e consolidação no cenário nacional. Identificação e compreensão das variantes que compõem esse gênero musical.	Breve panorama sócio-histórico do samba e diferentes gêneros, sub-gêneros e estilos derivados do samba.	Letra e áudio da canção “Samba, agoniza mas não morre”, de Nelson Sargento e trechos de textos sobre diferentes tipos de samba e áudio de canções que representem esses trechos.
<b>“Fazendo carnaval” – A escola de samba</b>	Compreensão da organização de um desfile de Escola de samba. Compreensão da Escola de samba como entidade ativa ao longo de todo ano e que tem, dentro outras funções, a de catalisar projetos sociais voltados à comunidade.	a Escola de samba, o carnavalesco e a organização do desfile de carnaval. A Escola de samba e os projetos sociais.	Trecho do documentário “Fazendo carnaval”, da série “Fazendo...” realizado pelo canal Futura em 2006 sob direção e roteiro de João Carrascosa. Reportagem “Social no pé e na cabeça” de Marcos Dávila para a Folha de S. Paulo em 17/04/2004. Disponível em: <a href="http://metaong.info/node.php?id=532">http://metaong.info/node.php?id=532</a>
<b>Samba: uma crônica do Brasil I: “Conversa de botequim” – a boemia no samba</b>	Reconhecimento do samba como espaço de registro dos costumes, pensares e da fala do povo brasileiro; contato com o samba carioca da década de 1930.	Samba carioca, boemia de Noel Rosa, marcas de solicitação no português brasileiro e suas modulações.	Propaganda Skol ( Vídeo, série Invenções, 2006) Canção: “Conversa de botequim”, de Noel Rosa. Vídeo com Maria Rita interpretando “Conversa de botequim” em especial da TV Globo - Som Brasil Noel Rosa. Exibido em julho de 2007.
<b>Samba, uma crônica do Brasil II: “Saudosa maloca” e os grandes centros urbanos</b>	Reconhecimento do samba como espaço de registro dos costumes, pensares e da fala do povo brasileiro, compreensão da construção e papel da variante coloquial do Português brasileiro, contato com o samba paulista da década de 1950.	Samba paulista, o Português coloquial de Adoniran Barbosa, o problema das grandes cidades	Reportagem “ONU critica Brasil por desapropriações para Copa e Olimpíada”, de O Globo em 26/04/2011, retirado de <a href="http://oglobo.globo.com/pais/mat/2011/04/26/onu-critica-brasil-por-desapropriacoes-para-copa-olimpiada-924321676.asp">http://oglobo.globo.com/pais/mat/2011/04/26/onu-critica-brasil-por-desapropriacoes-para-copa-olimpiada-924321676.asp</a>
<b>“O preto que satisfaz” – o samba e a gastronomia brasileira</b>	Reconhecimento do samba como espaço de registro dos costumes e pensares e da fala do povo brasileiro; contato	A gastronomia brasileira e suas semelhanças e diferenças com a gastronomia dos	Canção “Feijoada Completa”, de Chico Buarque Curta “A feijoada completa” realizado pelo Studio B4SE em 2009, disponível em

	com a gastronomia brasileira	países dos alunos. A feijoada.	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=XTx3mCaAjnM">http://www.youtube.com/watch?v=XTx3mCaAjnM</a>
<b>“O coro dos descontentes: o samba na ditadura”</b>	Reconhecimento do samba como espaço de registro dos costumes e pensares e da fala do povo brasileiro, compreensão da ditadura brasileira e o papel da canção nesse período	O samba como música de protesto, a ditadura brasileira	Canção “Apesar de você”, de Chico Buarque Documentário “Música e censura – caminhando em sentidos opostos”; baseado no site <a href="http://www.censuramusical.com.br">www.censuramusical.com.br</a> . Produzido por Gabriel Pelosi, André Rocha e Lucas Mota em 2005.
<b>“Antes de me despedir”: considerações finais e iniciais sobre o samba</b>	Estabelecer comparações sobre o a definição de samba antes e depois do curso. Reflexão acerca da complexidade e representatividade que envolve esse gênero	O samba, suas imagens e representações	Letras e áudio de canções das aulas passadas como forma de consulta.

Cada tema apresentado no cronograma corresponde a uma aula de 2 horas. O material, que apresenta as propostas de atividades com os conteúdos das aulas, está disponível no Apêndice G, situado à página 169. As descrições da prática de ensino/aprendizagem desse curso se encontram no Apêndice E, página 129, assim como os pontos aprendidos pelos alunos ao final de cada aula.

Apresentadas as teorias que orientam nossa pesquisa e a proposta de curso temático, passamos, a seguir, às considerações sobre a metodologia deste trabalho.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo procederemos à discussão acerca dos procedimentos metodológicos concernentes a esta pesquisa. Apresentaremos, na seguinte ordem, i) as bases teóricas que justificam a natureza qualitativa de base etnográfica desta investigação, ii) o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida e iii) os procedimentos de coleta de dados utilizados.

#### 3.1 Abordagem metodológica

De acordo com os objetivos de pesquisa apresentados, a metodologia adotada neste trabalho é coerente ao paradigma qualitativo de pesquisa. Por qualitativo, podemos compreender uma abordagem de pesquisa preocupada em compreender o seu objeto de estudo de modo a elaborar reflexões sobre a realidade dinâmica na qual tal fenômeno se insere (REICHARDT; COOK<sup>23</sup> apud LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991).

Para compreendermos as implicações desse paradigma em nosso trabalho de pesquisa, faremos uma breve contextualização a respeito da dicotomia entre pesquisa qualitativa e quantitativa e as visões de ambas sobre a produção de conhecimento.

O paradigma qualitativo surge a partir de uma proposta interpretativista para as pesquisas na área de ciências humanas, as quais até então recebiam um tratamento metodológico próprio das ciências exatas. Isso porque, inicialmente, para se consolidar como ciência, a área de ciências humanas, na qual se insere a Linguística Aplicada, adotou inicialmente o modelo de pesquisa das exatas, tais como o método e os levantamentos estatísticos. O modelo de pesquisa clássico, desenvolvido pelas investigações pertencentes à área das ciências exatas e naturais, tem como características a objetividade, quantificação, relação entre causa e efeito e foco nos resultados dos procedimentos (HOLMES, 1992). Embora esse modelo possa ter trazido alguns resultados práticos relevantes para os estudos da área, o tratamento “exato” do objeto de estudo levou a erros graves, como, por exemplo, a imprecisões, surgidas justamente pela dificuldade em isolar fatores quantitativos (e, portanto, com as idéias de

---

<sup>23</sup> REICHARDT, C. S. COOK, T. D. **Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research**. Londres: Sage, 1979.

objetividade e exatidão) em pesquisas que envolvem relações humanas (p. 41). Dessa forma, as ciências humanas passaram a adotar uma metodologia própria para suas pesquisas, a fim de melhor refletir sobre seu objeto de estudo. Passa-se, então, de uma proposta de pesquisa quantitativa para uma de pesquisa qualitativa, de caráter interpretativista e participativo. A linha que separa o pesquisador do objeto de estudo se estreita, podendo aquele se envolver e se permitir uma interpretação mais subjetiva sobre este.

A pesquisa de cunho interpretativista se insere numa visão pós-moderna de mundo. Valorizam-se o processo, a interpretação, e não mais os resultados fechados de uma pesquisa empírica. Nesse contexto, os estudos sobre a língua se consolidam como uma área que envolve uma reflexão *a partir da e para a prática*.

Compreendemos, contudo, que a configuração atual das metodologias das pesquisas não se encaixam necessária e exclusivamente em uma dessas dicotomias qualitativo *versus* quantitativo, podendo esses dois paradigmas se relacionar de acordo com os objetivos de um trabalho científico (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991; BROWN, 2004). No entanto, a metodologia adotada para este trabalho se adéqua ao que podemos considerar paradigma qualitativo, por este se relacionar aos objetivos de pesquisa apresentados.

Além da perspectiva da pesquisa qualitativa, nossa investigação também pode ser considerada como sendo de base etnográfica. Por etnografia nesta metodologia de pesquisa, não devemos entender como os estudos desenvolvidos acerca da descrição da cultura, conforme indica o termo em seu sentido estrito (DUCATTI, 2010), mas como um procedimento de metodologia da pesquisa que possui como característica a

preocupação com o todo do contexto social da sala de aula e com a visão que os participantes deste contexto têm sobre o que está ocorrendo. A observação é guiada pelos próprios dados que se apresentam ao pesquisador, que vai, então, construir, através de instrumentos de pesquisa específicos (notas de campo, diários, gravações, entrevistas etc.), sua interpretação sobre os eventos vivenciados na sala de aula, levando em consideração a intersubjetividade de dados provenientes de subjetividades diferentes (isto é, alunos, professores, auxiliares de pesquisa). (MOITA LOPES, 1996, p. 167)

Nosso intuito, então, ao desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa de base etnográfica, é, por meio do acompanhamento do processo de ensino/aprendizagem de Português como L2 em um curso temático sobre música popular brasileira, construir

reflexões acerca das contribuições do uso da canção em um ensino que se propõe cultural.

### **3.2 Procedimentos e instrumento de coleta de dados**

Convergente ao enfoque qualitativo de pesquisa, nosso intuito é acompanhar e analisar o processo que envolve a prática de ensino/aprendizagem proposta nesse trabalho. Desse modo, para haver uma compreensão holística desse contexto de pesquisa, faz-se necessário procedermos a uma coleta de dados que dê conta de apresentar o fenômeno de ensino/aprendizagem tal como ele vai sendo construído, ou seja, ao longo desse processo.

A fim de atender essa exigência, para a coleta de dados utilizaremos os seguintes instrumentos a seguir especificados: *observações e notas de campo*, *gravações em áudio* e *questionário*. Vale ressaltar que a variedade de instrumentos selecionados para esse trabalho visa produzir informações sob diferentes perspectivas, promovendo assim a triangulação dos dados.

#### **3.2.1 Observações e notas de campo**

A observação das aulas é realizada por meio do acompanhamento de dois observadores não-participantes, responsáveis por indicar, a partir de um Relatório de Observação (Apêndice B), os momentos mais pertinentes da aula, a fim de trazer contribuições acerca do fenômeno que está sendo investigado. Para a elaboração desse relatório, tomamos como base a pesquisa de Santiago Vigata (2011), que analisa as possibilidades pedagógicas de materiais audiovisuais com legendas.

Além disso, ambos os observadores farão uso de notas de campo para orientar suas discussões e encaminhar análises sobre essa prática de ensino/aprendizagem. Por nota de campo, devemos compreender como *descrições ou relatos de eventos no contexto de pesquisa (...) que normalmente incluem relatos de informação não verbal, ambiente físico, estruturas grupais e registros de conversas e interações* (ABRAHÃO, 2006).

A professora-pesquisadora, posteriormente a cada aula acompanhada, também descreverá a experiência docente. Esse relato servirá como um filtro para selecionar os



momentos que ela julga mais relevantes para a investigação. As descrições das aulas estão presentes no Apêndice E desta pesquisa, intitulado “Portfólio das aulas”.

As notas de campo e os relatórios de observação realizados serão analisados posteriormente junto aos outros instrumentos utilizados na pesquisa e servirão de base para a construção dos resultados.

### **3.2.2 Gravações em áudio**

As aulas tiveram seu áudio gravado a fim de fomentar as reflexões realizadas em conjunto pela pesquisadora e o observador colaborador, além de contribuir para a análise dos dados.

Embora possa ser considerado um instrumento de coleta de dados invasivo (ABRAHÃO, 2006), a gravação em áudio das aulas apresenta-se como meio eficiente de registrar aspectos importantes que envolvem o ensino/aprendizagem de uma língua, tal como interação e uso da língua-alvo.

Além disso, a gravação em áudio revela-se uma forma duradoura de registro da sala de aula, na medida em que permite que o contexto de aula seja revisitado e se procedam reaudições dos fenômenos ocorridos em sala, de forma a complementar as informações colhidas por meio de questionários ou observações.

### **3.2.3 Questionário**

A aplicação de questionário se mostra como técnica eficiente para a coleta de dados, visto que gera informações concretas, o que confere precisão e clareza por conta de suas perguntas diretas; são flexíveis quanto a sua estruturação, podendo conter desde perguntas fechadas, itens de escalas ou questões abertas de acordo com os objetivos da pesquisa; e produzem dados fáceis de serem manipulados a fim de mapear os elementos que constituem o objeto de pesquisa (ABRAHÃO, 2006).

Em nosso trabalho, aplicamos ao grupo de participantes dois questionários em dois momentos distintos: o primeiro ao início do curso, a fim de levantar as expectativas, necessidades e opiniões acerca do processo de ensino/aprendizagem de PLE e do curso a ser oferecido. O segundo questionário é aplicado ao final do curso, com o objetivo de registrar as impressões e contribuições dos alunos acerca de sua experiência com a língua-alvo por meio do curso oferecido. De acordo com a definição

de Abraão (2006), ambos os questionários aplicados podem ser considerados mistos, pois contem questões abertas (também conhecidas como questões *dissertativas*, nas quais os participantes tem maior liberdade para expressar sua opinião) e questões fechadas (ou *alternativas*, em que há um conjunto delimitado de respostas possíveis e o participante deve optar por uma delas). No caso das questões dissertativas, aos participantes lhes foi permitido responder tanto por meio do uso da sua língua-alvo como da sua língua materna.

Os questionários inicial e final estão disponíveis no apêndice deste trabalho (apêndices C e D, respectivamente) e foram elaborados com base nos trabalhos de Mendes (2004) e Garcia-de-Stefani (2010).

### **3.3 Procedimento de análise de dados**

Para a análise dos dados coletados, nos utilizaremos primeiramente das notas de campo e as anotações feitas pelos observadores, assim como serão consultados o Portfólio das aulas para direcionarmos quais elementos-chave se sobressaíram ao longo do curso. Isso encaminhará a seleção de trechos das gravações de áudio, que proporcionarão uma mostra mais clara do processo que demandou um olhar mais atento de nossa parte.

Na seqüência, analisaremos os questionários e autos-relatos realizados ao final do curso, verificando, além das informações sobre as impressões deles sobre a sua proficiência na língua, também os aspectos lingüísticos (se optam por falar em Português ou na língua materna, se passou a ter menos interferência da LM na LE, se houve uma melhora na proficiência).

Essas etapas de análise de dados estarão apoiadas por teorias que dêem subsídios para trabalharmos com essas informações geradas e realizarmos sua triangulação.

### **3.4 Coleta de dados: contexto da pesquisa**

A seguir, faremos uma breve descrição dos participantes e do curso ofertado a fim de oferecer um panorama acerca do contexto em que se deu esta pesquisa.

### 3.4.1 Sobre a professora-pesquisadora

A professora responsável pelo curso também atua como pesquisadora deste trabalho, configurando-se assim como professora-pesquisadora (doravante PP). Ela é formada em licenciatura plena em Letras Português – Espanhol na mesma universidade onde realiza sua pós-graduação e desenvolve a pesquisa. Sua experiência profissional está estreitamente relacionada a Projetos de Extensão<sup>24</sup> oferecidos pelo Departamento de Letras e Departamento de Metodologia de Ensino dessa universidade, além do trabalho com os ensinos fundamental e médio de escolas pública e privada. Seu contato com a prática docente de PLE se deu por meio do Projeto de Extensão “Português para estrangeiros”, e seu trabalho esteve sempre direcionado a falantes de espanhol.

### 3.4.2 Sobre os observadores

A pesquisa contou com a participação de dois observadores, denominados O1 e O2, responsáveis por acompanhar as aulas e preencher o relatório de observação. Ambos os observadores são licenciados em Letras e no momento da pesquisa eram mestrandos em Linguística na mesma universidade que a PP. O O1 é de nacionalidade argentina, com formação acadêmica em *profesorado en Portugués*. Atua como professor de Português em uma universidade pública de seu país. Ele acompanhou todas as aulas do curso oferecido.

O O2 é formado na mesma instituição que a PP e tem experiência em ensino de Inglês para brasileiros. Ele acompanhou metade das aulas do curso.

---

<sup>24</sup> “A política de extensão adotada nos últimos anos na UFSCar está comprometida com o fortalecimento da função da Universidade - produzir, sistematizar e difundir conhecimento - desenvolvendo suas atividades de pesquisa e ensino interligadas com as demandas dos setores externos - vários segmentos da população - por meio de ações de extensão. O princípio de indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão foi concretizado através dos Programas de Extensão, que estimulam e integram professores, alunos e funcionários de diferentes áreas de conhecimento no desenvolvimento de projetos institucionais multi e interdisciplinares, o que propicia uma relação mais orgânica com a sociedade e uma maior visibilidade do potencial extensionista da UFSCar.” Retirado de: <[http://www2.ufscar.br/interface\\_frames/index.php?link=http://www.extensao.ufscar.br](http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.extensao.ufscar.br)>. Acesso em 25 de agosto de 2011.

### 3.4.3 Sobre os estudantes participantes

O desenvolvimento deste trabalho científico está baseado na observação e interpretação dos dados produzidos por uma turma de alunos estrangeiros falantes de Espanhol como língua materna em contexto de imersão. Por contexto de imersão, podemos entender como a prática da língua estrangeira no local onde ela é falada oficialmente.

A escolha por falantes de espanhol se deu por dois motivos. O primeiro diz respeito à experiência da PP e seu interesse em seguir trabalhando com esse público. O outro motivo que leva à proposta de organização de uma turma composta exclusivamente por hispanofalantes está relacionado à proximidade entre as línguas Português e Espanhol, que demanda algumas especificidades metodológicas em seu ensino (ALMEIDA FILHO, 1995).

Um total de 29 alunos se inscreveu. Desses, 20 compareceram no primeiro e/ou no segundo dia, podendo-se entender que iniciaram o curso, e 13 o frequentaram até o final, concluindo assim o curso. Os estudantes são provenientes do Peru (8 alunos), da Colômbia (11 alunos) e do Chile (apenas 1 dos estudantes), conforme dados da tabela abaixo<sup>25</sup>:

**Quadro 3 – Nacionalidade, idade, formação acadêmica e estadia dos estudantes no Brasil**

<b>Nome<sup>26</sup></b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Idade (anos)</b>	<b>Formação</b>	<b>Está há quanto tempo no Brasil</b>	<b>Quanto tempo ainda pretende ficar no Brasil</b>
João	Colombiano	40	Mestrado em andamento	1 ano	1 ano
Francisco	Peruano	25	Doutorado em andamento	2 anos	4 anos
Pedro	Colombiano	25	Graduação em andamento	1 mês	7 meses
Roberto	Colombiano	22	Graduação em andamento	2 meses	3 meses

<sup>25</sup> Os últimos 7 alunos presentes nessa tabela (Carlos, Marina, Teresa, Rosa, Ana, Paulo, Joana) desistiram do curso.

<sup>26</sup> Os nomes utilizados neste trabalho são fictícios, de modo a preservar a identidade dos participantes.

José	Colombiano	28	Mestrado em andamento	2 meses	2 anos
Alexandre	Peruano	29	Mestrado em andamento	1 ano e 9 meses	4 anos
Amelia	Colombiana	21	Graduação em andamento	3 meses	3 meses
Rita	Peruana	35	Doutorado em andamento	3 anos	2 anos
Angélica	Colombiana	26	Mestrado em andamento	1 mês	2 anos
Renata Maria	Colombiana	42	Graduação concluída	3 anos	2 anos
Marina	Peruana	27	Mestrado em andamento	1 ano	2 anos
Ligia	Colombiana	25	Graduação em andamento	2 meses	2 meses
Arnesto	Peruano	25	Doutorado em andamento	2 anos	4 anos
Carlos	Peruano	30	Mestrado em andamento	1 ano	4 anos
Iolanda	Chilena	29	Doutorado em andamento	2 meses	4 anos
Teresa	Colombiana	25	Mestrado em andamento	1 ano	1 ano e meio
Rosa	Peruana	30	Mestrado em andamento	1 mês	2 anos
Ana	Colombiana	25	Mestrado em andamento	2 meses	4 anos
Paulo	Colombiano	30	Doutorado em andamento	3 anos	4 anos
Joana	Peruana	31	Doutorado em andamento	5 meses	1 ano e meio

De acordo com as informações disponibilizadas, todos os estudantes realizam ou realizaram um curso superior e no momento da pesquisa a maioria está realizando pós-graduação. A tabela abaixo apresenta de maneira sucinta a formação dos alunos:

**Quadro 4 – Formação acadêmica dos participantes**

<b>Formação acadêmica</b>	<b>Quantidade de alunos nessa situação</b>
Graduação em andamento	4
Graduação concluída	1
Mestrado em andamento	9
Doutorado em andamento	6

Reconhecemos que os níveis apresentados “mestrado em andamento” e “doutorado em andamento” confirmam que o estudante já tenha concluído uma graduação, o que poderia enquadrá-lo também no nível “graduação concluída”. No entanto, para diferenciação em relação àqueles que realizam uma pós-graduação, o nível “graduação concluída” da tabela acima indica aquelas pessoa que concluíram seu curso superior sem, contudo, seguir seus estudos em pós-graduação.

No momento de aplicação da pesquisa, esses estudantes estavam vivendo na cidade de São Carlos, onde se localiza o “Centro de Referência de ensino de Português como Língua Estrangeira”, ao qual o curso oferecido estava vinculado. Os motivos que os trouxeram ao Brasil variam entre propósitos acadêmicos e acompanhamento de cônjuge, sendo mais comum a presença de alunos na primeira condição. Conforme apresentado no quadro a seguir, o período de estadia no Brasil varia entre dois meses e 6 anos, sendo predominante o período aproximado até 6 meses:

**Gráfico 1 – Período de estadia dos participantes no Brasil**

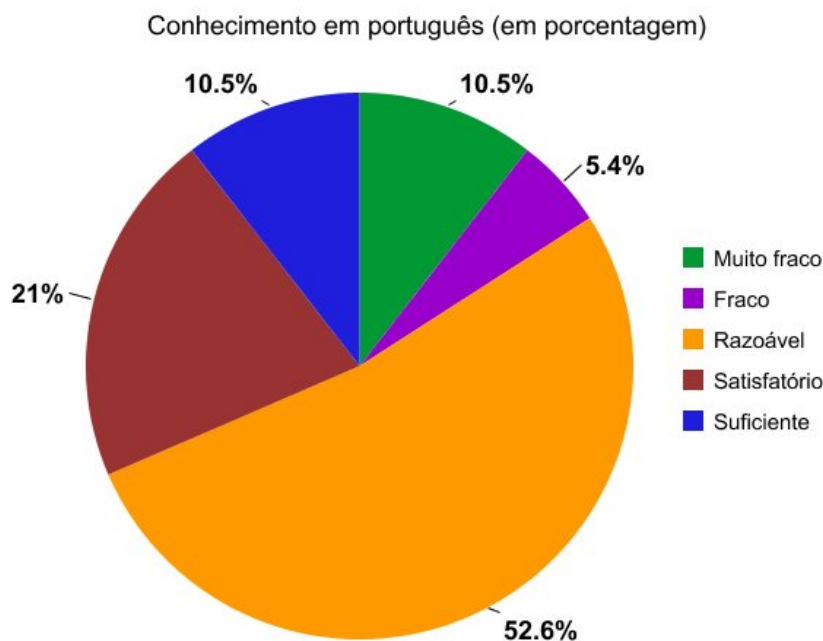


Quanto ao nível de proficiência dos alunos, foi indicado pela PP um público que se encaixasse no nível intermediário de proficiência em língua portuguesa, conforme especificado pelo Manual do Aplicador do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras – versão 2003):

Certificado Intermediário - conferido ao candidato que evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano, podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra (s) língua (s) estrangeira (s) mais freqüentes em situações desconhecidas. (p. 10)

Reconhecendo a dificuldade em se medir a proficiência em língua estrangeira de um aprendente (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991) e o curto período que dispúnhamos para esse tipo de avaliação, optamos por deixar a critério do próprio estudante a identificação de seu nível de proficiência. Para auxiliá-los, dispusemos via e-mail aos interessados pelo curso as informações contidas no manual do Celpe-bras acerca do que é esperado de um falante de nível intermediário. De acordo com o primeiro questionário, a maioria dos alunos considera seu nível de Português como satisfatório, razoável ou suficiente, conforme indica o gráfico abaixo:

**Gráfico 2 – Conhecimento dos participantes em língua portuguesa**



Podemos observar que, mesmo com nuances de opiniões entre razoável, satisfatório e suficiente, a maioria, ou seja, 83,5% dos alunos avaliam positivamente seus conhecimentos em língua portuguesa. Apenas 15,4% dos alunos consideram fracos ou muito fracos seus conhecimentos na língua-alvo. Coincidentemente, esses alunos que avaliaram negativamente seu domínio do Português desistiram do curso logo nas primeiras aulas, conforme veremos.

Dos 20 alunos que iniciaram o curso, 7 nunca haviam assistido aulas de Português anteriormente. Dentre os que já haviam freqüentado, quase 2/3 dos alunos o fizeram quando já estavam instalados no Brasil, em cursos oferecidos pelas universidades presentes na cidade onde eles vivem, conforme tabela seguinte:

**Quadro 5 – Experiências prévias dos participantes com aprendizagem formal de Português**

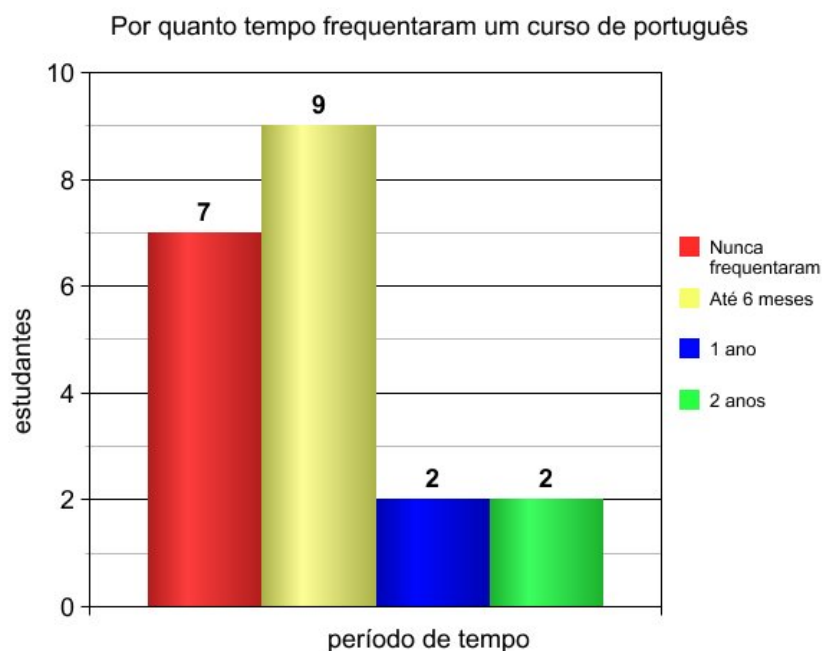
<b>Nome</b>	<b>Já freqüentou curso de Português antes/</b>	<b>Onde</b>	<b>Quando</b>	<b>Por quanto tempo</b>	<b>Considera seu conhecimento na língua portuguesa</b>
João	Sim	UFSCar	2010	1 ano	Razoável
Francisco	Sim	UFSCar	2009-2010	2 anos	Satisfatório
Pedro	Sim	Colômbia	2010-2011	4 meses	Razoável
Roberto	Não	-	-	-	Satisfatório
José	Sim	UFSCar	2008	3 meses	Satisfatório
Alexandre	Sim	USP	2010	3 meses	Razoável
Amélia	Não	-	-	-	Razoável
Rita	Sim	Peru	2007	1 ano	Razoável
Angélica	Sim	Colômbia	2010	4 meses	Razoável
Renata Maria	Sim	UFSCar	2008;2010	6 meses	Razoável
Marina	Sim	USP	2010	15 horas	Razoável
Ligia	Não	-	-	-	Razoável
Arnesto	Sim	UFSCar	2009-2010	2 anos	Satisfatório
Carlos	Não	-	-	-	Muito fraco
Iolanda	Sim	Chile	2010	6 meses	Suficiente
Teresa	Sim	UFSCar	2010	4 meses	Razoável



Rosa	Não	-	-	-	Fraco
Ana	Não	-	-	-	Razoável
Paulo	Não	-	-	-	Suficiente
Joana	Sim	UFSCar	2010	1 mês	Muito fraco

O gráfico a seguir apresenta os dados referentes ao período em que eles frequentaram o curso de língua portuguesa:

**Gráfico 3 – Tempo de estudo de Português**



Os dados sobre o período de frequência a um curso de Português e o conhecimento que os alunos declararam ter nessa língua mostram que mesmo que o contato formal com o ensino de língua portuguesa tenha sido inexistente ou curto, isso não impede que eles considerem o conhecimento nessa língua-alvo como favorável. De modo geral, podemos considerar que o domínio do Português que esses alunos possuem advém do contato cotidiano que eles tem com essa língua estando aqui no Brasil, além da proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola, permitindo com que eles não se considerem principiantes na língua (Almeida Filho, 1995), embora possuam um curto período de contato com a mesma.

Dos 7 alunos que nunca haviam freqüentado um curso de Português anteriormente, 4 figuram entre os desistentes. Em período posterior ao início do curso, a PP entrou em contato com esses alunos para saber os motivos que os levaram a abandonar o curso. Quatro alunos informaram o motivo de sua desistência e três não. No entanto, dentre os três alunos que não retornaram o contato, pudemos saber a causa da falta de um dos participantes por conta de colegas que também freqüentaram o curso. O quadro abaixo apresenta os motivos que levaram os alunos a abandonarem o curso:

**Quadro 6 – Motivo de desistência dos participantes**

Motivo	Número de alunos <sup>27</sup>
Indisponibilidade de tempo	3
Incompatibilidade de horário	1
Necessidade de um curso voltado à gramática	1
O nível de proficiência do estudante está acima do solicitado	1
Não informado	2

Observamos que o motivo informado da desistência para quase a metade desses alunos foi a indisponibilidade de tempo, e não a dificuldade em acompanhar o curso, conforme poderia ser inferido por conta da inexperiência da maioria com o ensino formal de Português. O curso, que exigia dedicação mínima de quatro horas semanais (conforme apresentaremos a seguir) gerou a impossibilidade de acompanhamento desses pós-graduandos.

#### 3.4.4 Sobre o curso

O curso, intitulado “Cultura popular brasileira: temas e histórias do samba”, foi oferecido pela PP como parte do Projeto de Extensão “Português para estrangeiros” de uma universidade federal localizada no interior paulista. O curso foi ministrado entre o período de 14 de abril de 2011 a 12 de maio de 2011, perfazendo 16 horas distribuídas em duas aulas semanais: terças e quintas, das 19h às 21h. O planejamento do curso foi apresentado na seção 2.4 desta pesquisa.

---

<sup>27</sup> A tabela totaliza 8 alunos ao invés de 7 porque um aluno apontou mais de um motivo para sua desistência

A oferta do curso foi divulgada via e-mail para estudantes das duas universidades públicas da cidade onde se realiza a pesquisa. Foram oferecidas 20 vagas e os critérios de seleção foram ordem de inscrição e nível de proficiência, sendo esse segundo critério considerado a partir do julgamento do próprio aluno, conforme detalhado no item anterior.

Apresentada a metodologia desta pesquisa, bem como a descrição de seu contexto, passaremos a seguir à análise e discussão dos dados.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo é destinado à apresentação, análise e discussão dos dados produzidos. As reflexões realizadas a seguir visam responder as questões de pesquisa apresentadas no capítulo 1, referente à Introdução deste trabalho. Desse modo, as duas perguntas apresentadas servirão como norteadoras das análises e discussões levantadas e serão respondidas nos itens 4.1 e 4.2, respectivamente. Para efeito de análise, não consideraremos os dados dos desistentes do curso, visto que nosso objetivo é compreender o processo educativo, o que só é possível por meio da consideração dos participantes assíduos.

As transcrições apresentadas ao longo deste capítulo foram organizadas em trechos de aulas e estão disponíveis no Apêndice F, página 146. Da mesma maneira, foram disponibilizados o material elaborado para o curso, no Apêndice G, situado à página 169, e Portfólio das aulas, no Apêndice E, página 129.

### **4.1 Primeira questão: que aspectos culturais podem ser explorados em sala de aula por meio do trabalho com o gênero musical *samba*?**

Conforme discutido neste trabalho, defendemos que a canção se mostra como manifestação artística dotada de valor sociocultural e, portanto, capaz de representar grupos sociais. Como recurso didático, estudos realizados apresentam a eficácia de seu uso, conforme exploramos na Fundamentação teórica deste trabalho.

Ao tentarmos responder a primeira questão, objetivamos fazer considerações a respeito do uso da canção como recurso desencadeador da reflexão cultural no ensino de PLE.

Para respondê-la, focaremos em três dados da coleta de registros: as anotações realizadas pelos observadores nos Relatórios de observação, o Portfólio das aulas e as transcrições de áudio. Iniciaremos com as indicações feitas pelos observadores no Relatório de observação a respeito dos aspectos culturais trabalhados de maneira mais significativa em sala de aula. Elas nos darão indícios de como a cultura se apresentou ao longo das aulas. A partir disso, recorreremos ao Portfólio das aulas e às gravações de áudio a fim de verificar como a canção atua nesses momentos de reflexão cultural.

Na primeira questão do Relatório de observação (*marque quais aspectos culturais foram trabalhados de maneira significativa ao longo da aula*, presente na

página 120, Apêndice B) solicitamos aos observadores que marquem e exemplifiquem, na lista de micro-esferas culturais, qual(quais) foi(foram) trabalhada(s) de maneira significativa durante as aulas. Faz-se relevante frisar que há a possibilidade dos observadores indicarem mais de uma micro-esfera para um único elemento cultural, dado o caráter dinâmico e multifacetado desse.

A seguir, analisaremos cada um dos itens da micro-esfera cultura (*Entretenimento e artes, Atualidades, História-geografia, Relações sociais e comportamento, Exotismo e Reciprocidade*) e as informações dadas pelos observadores, buscando suas relações com as canções trabalhadas em sala de aula.

#### **4.1.1 Entretenimento e artes**

Neste item, situamos os elementos culturais relacionados ao lazer e as manifestações artísticas. De acordo com os registros efetuados pelos observadores, *entretenimento e artes* foi trabalhado em sala de aula, sendo os elementos mais significativamente explorados o samba, a composição musical e o carnaval.

O samba foi marcado pelo observador como pertencente à esfera cultural no Relatório de observação referente à aula 1, cujo objetivo era fornecer um primeiro contato e registrar as impressões dos alunos sobre o gênero musical samba e realizar uma discussão inicial a respeito da sua definição.

A primeira atividade realizada no curso requeria que os alunos dissessem palavras, imagens e informações suscitadas a partir do termo *samba*. De acordo com os registros do Portfólio da aula 1, entre outras referências, o samba foi considerado um *estilo de vida*.

Inicialmente, poderíamos considerar estilo de vida como pertencente à esfera do comportamento humano, exclusivamente. No entanto, a postura dos estudantes diante da escuta do samba, assim como a justificativa da aluna para *estilo de vida*, também possibilita entender essa referência como uma mostra da cultura brasileira pertencente à micro-esfera *entretenimento e artes*, conforme diálogo apresentado a seguir:

**Angélica:** *Estilo de vida.*

**P:** *Estilo de vida? Como assim estilo de vida?*

**Angélica:** *Porque as pessoas é... vivem todo o tempo com sambas, é... eu vivo*

*com dois brasileiros e todo o tempo eles tão escuchando samba.*

(Transcrição A1 – T1)

A imagem sobre o samba revelada no trecho transcrito está pautada na experiência cotidiana da aluna com dois brasileiros. Devemos, portanto, considerar que ela parte de uma visão estereotipada, na medida em que generaliza a cultura brasileira, ou seja, a aprendente se baseia no seu contato pessoal restrito para definir todo um grupo cultural. Embora aparentemente esse não seja o procedimento mais indicado, visto que reforça informações errôneas e infundadas sobre uma comunidade, o trabalho com estereótipos em sala de aula pode ser de valia quando é utilizado como elemento desencadeador da reflexão crítica sobre cultura.

Desse modo, outros estereótipos foram apresentados nessa primeira atividade, cujo objetivo era levantar imagens iniciais sobre o gênero musical samba. Não houve por parte da PP qualquer pretensão de desconstruir essas generalizações, já que isso seria feito ao longo do curso.

Para a análise do trecho selecionado, tomamos como base a definição de Fernandes (2008) de que a canção é, antes de tudo, um elemento prazeroso e agradável, e, portanto, *desencadeador do bem-estar subjetivo* (p. 2). Essa informação nos leva a entender o motivo pelo qual, segundo a aluna, *todo o tempo* seus colegas ouvem samba. Isso nos permite enquadrar a canção e, especificamente, o gênero musical samba, na micro-esfera *entretenimento e artes*: ouvir samba pode ser considerado um lazer na medida em que é uma ocupação realizada por livre e espontânea vontade, a fim de entreter, recrear.

Essa noção de samba como entretenimento se confirma com o relato da PP sobre o comportamento dos alunos no momento em que ela disponibiliza em aula o áudio das canções:

*Há momentos de dispersão, com conversas paralelas, quando as canções são tocadas. O áudio não permite identificar se essas conversas se referem às canções, mas pelas impressões em aula, é possível parte dos alunos ter relacionado o exercício de escuta com um momento mais flexível da aula, de descontração.*

(Portfólio – Aula 1)

De acordo com o relato, a dispersão dos aprendentes quando as canções são apresentadas está mais relacionada ao relaxamento que ao desinteresse dos mesmos, o que nos permite entender que, em sala de aula, esses alunos estão tendo essa vivência cultural de escuta do samba como fruição.

Além de entretenimento, compartilhamos a visão de Jeandot (1993) de que a canção é uma manifestação artística, de modo que é possível justificar o enquadramento do samba nesta micro-esfera também sob o âmbito da arte. Da mesma maneira, os observadores foram complacentes a essa visão ao considerarem a atividade proposta na aula 7 um momento favorável à reflexão cultural<sup>28</sup>. Nela, os estudantes elaboraram coletivamente uma canção, utilizando-se de versos disponibilizados pela PP. Por meio dessa atividade, os alunos tiveram contato com expressões do português brasileiro e articularam as informações dentro de uma organização textual própria do gênero canção, realizando, assim, um trabalho colaborativo entre língua e música. Além disso, a comparação da canção criada pelos estudantes e a versão original de onde foram retirados os versos levou-os a refletir sobre aspectos relacionados à criação musical, sobretudo ao contexto de produção e veiculação. A canção composta coletivamente está disponível no Portfólio aula 7, localizado na página 141.

O carnaval também foi considerado pelos observadores um aspecto cultural trabalhado em sala de aula, sendo marcado no Relatório de observação da aula 2. Esse elemento cultural já havia sido lembrado pelos aprendentes na aula anterior, quando, na atividade inicial do curso, apontaram o carnaval como primeira referência para o termo *samba*.

É inegável que o carnaval seja um símbolo da cultura nacional, devido ao seu destaque no cenário nacional e internacional como a maior festa popular brasileira. Inicialmente considerado uma festa destinada aos grupos sociais marginalizados, o carnaval é oficializado como símbolo da identidade brasileira a partir da década de 1930, conjuntamente com a elevação do samba como gênero musical nacional (TRAMONTE, 2001; NAPOLITANO, 2007).

No início do curso, os limites que diferenciam samba e carnaval são muito tênues para os aprendentes, o que os levam a fazer constantes relações entre os dois elementos, muitas vezes trocando um termo pelo outro. Isso pode ser percebido no

---

<sup>28</sup> Para saber mais sobre a atividade, consultar o Portfólio da aula 7, disponível no Apêndice E.

momento em que um aluno fala sobre suas impressões a respeito dos desfiles de grandes escolas de samba:

**P:** *E o que que vocês ouviram aí?*

**José:** *Ouvi assim que o... que o samba es visto nos lugares, mas no é tão popular.. pras pessoas em geral no Brasil...*

**P:** *O carnaval?*

**José:** *O carnaval... porque o acesso pra você apreciar... assistir o carnaval, tem que pagar, é...*

**Angélica:** *Assim, no Rio, assim...*

**Renata Maria:** *Nos palcos. [referindo-se aos camarotes]*

**P:** *Pra assistir, você paga.*

**AA:** *Ahamm.*

**José:** *Se você não tem ((...))... ser pela televisão.*

(Transcrição A 3 – T 1)

Por meio do acompanhamento do diálogo, vê-se que José utiliza o termo *samba* para se referir ao carnaval e, especificamente aos desfiles de grandes escolas de samba, o que reforça essa associação do samba ao carnaval carioca.

Questões relacionadas à desigualdade social, evidenciadas também nesse trecho, foram discutidas pelos alunos e marcadas pelos observadores como sendo reflexões acerca da cultura brasileira pertencentes à micro-esfera *relações sociais e comportamento* e serão apresentadas no item 4.1.4.

Outro momento marcado pela relação entre samba e carnaval ocorre quando, na primeira aula, após a audição de diferentes sambas, um aluno declara que esperava ouvir canções mais próximas ao estilo do samba-enredo:

**P:** *Mas de modo geral, para gente fechar, quais imagens os sambas trazem aqui? Batem com o que vocês pensaram a respeito, é diferente... o que vocês acham? Olhando aí, uma era mais agitada, outra lenta...*

**Pedro:** *Eu estava aguardando por uma que fuera tipo carnaval, mais...*

**Paulo:** *Acho que a expressão é diferente....*

**P:** *É diferente? E é diferente do que vocês esperavam, de carnaval?*



**AA:** *Sim.*

(Transcrição A1 – T3)

A expectativa dos estudantes corresponde ao estereótipo do carnaval brasileiro divulgado no exterior, tanto pelas mídias nacionais quanto internacionais, que acabam por reforçar apenas uma variante dessa manifestação cultural, o que, conseqüentemente, leva ao destaque de apenas um estilo de samba em detrimento dos demais. No entanto, a quebra da expectativa dos aprendentes resulta positiva para o processo de desconstrução do estereótipo cultural do samba como expressão musical dependente do carnaval:

**P:** *O fato de aparecer sambas diferentes da expectativa dos alunos, faz com que vocês o considerem inferior?*

**Angélica:** *Eu acho que essa diversidade dá pra entender que é muito mais rico, que... ((...))*

**Angélica:** *Que o contrário, que esses exemplos serão pra pensar que o samba pode ser uma música muito completa para expressar muitas coisas... que não é simplesmente assim uma música pra uma festa, sino que é uma música para ((...)) das expressões, da realidade, dos sentimentos, de tudo...*

(Transcrição A 1 - T 3)

A reflexão realizada pela aluna demonstra que a escuta de diferentes sambas, assim como a análise das mensagens contidas em suas letras, possibilitou reflexão mais crítica a respeito do gênero musical samba. Isso, por sua vez, contribui para a descoberta dessa manifestação cultural como forma de desvendar, entre outros elementos, *as expressões, a realidade e os sentimentos* do povo brasileiro.

O carnaval, tal como se configura atualmente, pode ser visto tanto sob a perspectiva da arte como do lazer. Como arte, se tomarmos como referência a sua constituição: os desfiles das Escolas de Samba, entre outros elementos, se apóiam na expressão musical e nas artes plásticas (SODRÉ, 1998). Também pode ser considerado lazer, visto que atualmente, com o *status* de festividade nacional, essa manifestação cultural está inserida no calendário oficial de feriados brasileiro.

Alguns alunos do curso puderam vivenciar o carnaval no Brasil por já estarem no país no período em que ele ocorre. Conforme informação presente no Portfólio da aula 3, a maior parte dos que acompanharam o evento no Brasil, o fizeram assistindo

pessoalmente as apresentações da cidade, reconhecendo, assim, o caráter coletivo e popular do carnaval de rua.

As interações em sala e os registros realizados no Portfólio explorado até o momento nos permitem afirmar que o samba pode ser utilizado como forma de acesso a informações culturais em sala de aula de Português como língua estrangeira. Na sequência, analisaremos a possibilidade de se trabalhar temas atuais por meio do estudo do samba.

#### **4.1.2 Atualidades**

Paiva (2009) enquadra na micro-esfera *atualidades* as atividades que contem *problematizações acerca dos diferentes aspectos da conjuntura social contemporânea tanto do Brasil, como em comparação com a cultura do aprendente* (p. 62). Desse modo, os observadores poderiam indicar elementos pertencentes a outras micro-esferas, mas que de alguma forma estivessem relacionados ao contexto atual.

*Atualidades* foi marcada em um momento no Relatório dos participantes: na aula 3, que tinha como temática o carnaval e as escolas de samba. Foi considerada pelo observador momento de reflexão cultural relacionada à contemporaneidade a atividade final realizada pelos alunos. Nela, eles deveriam sugerir hipoteticamente um curso a ser oferecido a uma comunidade, conforme comanda presente no material da aula 3:

*Para participar como voluntário em algum projeto social, mais do que ter formação profissional, é importante haver o interesse em trabalhar com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Com base nisso, reflita: de que forma você poderia contribuir para o desenvolvimento de um projeto social realizado em uma escola de samba? Escreva uma carta ao projeto Malê sugerindo a criação de um curso no qual você atuaria como voluntário.*

(Apêndice G – Material das aulas)

A atividade é baseada em uma reportagem trabalhada em sala, que trata da escola de samba como espaço de interação entre a comunidade por meio de projetos sociais. A atividade, portanto, faz uso de um material autêntico, o que é previsto no ensino comunicativo e, mais especificamente, indicado no ensino baseado em conteúdos

como amostra contextualizada da língua. Desse modo, a reportagem vai além da reflexão sobre o funcionamento linguístico. Ela também oferece subsídios para a compreensão de um mundo, um universo social mediado por essa língua.

Para a realização da atividade, os alunos precisavam compreender as informações que o texto trazia, o que foi feito por meio de atividades anteriores, registradas no Portfólio da aula 3. A compreensão incluía, além do domínio do conteúdo textual, o entendimento do contexto apresentado na reportagem.

A proposta do curso a ser oferecido à comunidade deveria ser coerente com aquele contexto. Para isso, os estudantes deveriam considerar as pessoas, suas ocupações e rotinas, as condições financeiras e de moradia, entre outros fatores que caracterizam esse público-alvo. De posse dessas informações, eles deveriam pensar sobre quais conhecimentos de seu domínio poderiam ser trabalhadas com esse público de modo a contribuir para a sua qualidade de vida. Como resultado, foram propostos os seguintes cursos: *Pintura; Aviões de papel; Segurança do trabalho; Aula de cálculo/matemática; Espanhol; Curso pré-vestibular; Oficina de elaboração de ovos de páscoa; e Primeiros socorros.*

Essa atividade foi realizada ao final da aula, depois de feitas as reflexões relacionadas ao carnaval e seus produtores, isto é, a comunidade. Desse modo, os cursos sugeridos são alternativas encontradas pelos alunos para aliar seus conhecimentos, sejam profissionais ou não, e supostas necessidades daquele público-alvo. Por isso, temos sugestões tanto para fins profissionais, como o curso de segurança do trabalho e oficina de elaboração de ovos de páscoa, como para fins recreativos, como pintura e elaboração de aviões de papel.

Ao serem consideradas questões do universo daquela comunidade, podemos afirmar que os aprendentes de PLE não estão apenas fazendo uso de uma estrutura linguística apartada do social, mas o contrário, estão utilizando-a de forma contextualizada, com base na reflexão sobre a cultura daquele grupo. Esta é uma amostra de uso da língua relacionada na concepção estrutural de cultura proposta por Thompson, a qual considera que a cultura é composta por símbolos significativos que estabelecem uma relação de dependência com *os contextos que os geram, medeiam e mantem* (1999, p. 198). Desse modo, segundo o autor, *as formas simbólicas estão sempre inseridas em processos e contextos sócio-históricos específicos dentro dos quais e por meio dos quais elas são produzidas.* (p. 192)

É importante ressaltar que a reflexão cultural neste caso, embora não tenha sido feita diretamente por meio da análise da canção, foi propiciada pelo curso temático sobre samba, mostrando que o gênero musical pode servir como fonte para diferentes análises, inclusive no âmbito da cultura.

#### **4.1.3 História-geografia**

Estão inseridos na micro-esfera *história e geografia* aspectos do processo histórico-político do país e também fatores da constituição geográfica, como fauna, flora, clima, entre outros.

Dois momentos do curso foram indicados por abordarem significativamente aspectos da cultura relacionados à história e geografia. O primeiro, na Aula 1, quando trechos de sambas são analisados pelos alunos a fim de identificar temas, imagens e ritmos que as canções revelam.

Por meio do samba, os alunos conseguiram ter acesso a informações a respeito da configuração do gênero, assim como receber subsídios para refletir sobre aspectos históricos da cultura brasileira. Temos a seguir a transcrição de um trecho que indica a exploração desses dois elementos:

**P:** *E aí ele fala: “Porque o samba nasceu lá na Bahia”; e eu gostaria que vocês pensassem: “e se hoje ele é branco na poesia, ele é negro demais no coração”. Por que que ele fala de branco e de negro? Como assim, qual que é essa relação?*

**Alexandre:** *Mistura talvez...*

**P:** *Traz uma noção de mistura, do branco...*

**Alexandre:** *De ritmo, de raça.*

**P:** *Uhum, principalmente de raça, de ritmo, aí, influências...*

**Alexandre:** *Influência...*

**P:** *E como seria essa relação do branco e do negro aqui?*

**Angélica:** *Eu vi o branco na poesia como uma elaboração mais é,... aí, como fala... feito pelos brancos, mas que isso....*

**Pedro:** *Mas tem o coração de negro.*

**Angélica:** *Mas e o coração de negro fala mais da essência, do ritmo, da expressão popular.*

(Transcrição A 1 – T – 2)

Podemos notar que o trecho disponibilizado aos estudantes da canção “Samba da Bênção”, de Vinicius de Moraes e Baden Powell proporcionou a reflexão acerca do próprio objeto de estudo, o gênero samba. A canção conduziu os estudantes de modo a levá-los a estabelecer relação entre o branco e o negro ao longo da trajetória de formação e consolidação desse gênero musical.

Estudos historiográficos apontam que o gênero musical samba se origina na Bahia no século XVIII a partir do lundu, um tipo de canção acompanhada de dança derivada das rodas de batuque de negros africanos (TINHORÃO, 1990) e entendida como uma forma de preservação da cultura negra. Com a Corte brasileira instalada no Rio de Janeiro a partir do século XIX, essa cidade passa a adquirir lentamente traços de uma sociedade urbana. Desse modo, processualmente, ela concentraria diferentes grupos sociais e, como consequência, suas produções culturais. Assim, o samba foi gradativamente sendo “exportado” e apropriado por grupos sociais elitizados, sofrendo flexibilizações rítmicas, temáticas, composicionais e de produção e veiculação musical.

A trajetória percorrida pelo gênero resgatada acima é retratada no trecho da canção “Porque o samba nasceu lá na Bahia/E se hoje ele é branco na poesia/Ele é negro demais no coração”. Por meio da interação entre os estudantes a respeito dos sentidos suscitados pelos versos, evidencia-se a compreensão sobre o papel do branco (atualmente também responsável pela produção do samba: *Eu vi o branco na poesia como uma elaboração mais é,... ai, como fala... feito pelos brancos*) e do negro (que remete às origens, *essência, à expressão popular*) na constituição do gênero. A relação entre as duas raças abordada pela canção possibilita aos alunos identificar a questão da miscigenação, traço constituinte da cultura brasileira, segundo Ortiz (1985).

A aula 7 também foi indicada pelos observadores como tendo a possibilidade de desvendar a dimensão cultural por meio do estudo de fatos histórico-políticos do Brasil. Com o foco no reconhecimento do samba como espaço de registro dos costumes e pensares do povo brasileiro ao longo do tempo, essa aula tinha como objetivo aproximar os alunos da história da ditadura brasileira e levá-los a compreender qual o papel da canção nesse período.

O estudo do samba “Apesar de você”, de Chico Buarque, e as significações que ele suscita foi indicado pelos observadores como um momento de reflexão sobre o processo histórico da ditadura pelo qual o Brasil passou, de modo que podemos confirmar a afirmação de Nascimento de que *a palavra cantada, o poema musicado como outras produções artísticas, incorporam e/ou são uma forma de expressão dos elementos histórico-sócio-culturais de um determinado tempo e lugar* (2009, p. 112)

A canção, neste caso, embora aparentemente tenha uma temática amorosa, possibilita que se façam outras leituras, sob diferentes perspectivas. Em relação ao contexto histórico a qual ela está relacionada, é possível entender que esse samba atua como delator dos abusos cometidos pelo governo ditatorial desse período, conforme leitura realizada pelos alunos:

**P:** *Qual que é a leitura então que a gente pode fazer dessa música...?*

**Marina:** *Eu pensei.... que no, no falava de uma mulher, de como... como... se, de um país.*

**P:** *Ah...*

**Marina:** *No, era... no.... falando de, de...*

**Roberto:** *Coisas...*

**Marina:** *Sí, coisas mas, no uma pessoa, así como a madre...*

**P:** *A mulher...?*

**Marina:** *A mãe terra, así.*

**P:** *Aham...*

**Marina:** *Mais ou menos assim*

**P:** *Seria uma mulher, talvez a mãe terra. Uma metáfora da mulher para alguma outra coisa.*

**Marina:** *Sí, era como... Sí, isso.*

...

**P:** *A leitura inicial que a gente pode fazer é que, “ah, é uma mulher”... Mas a partir disso a gente começa a perceber que não é apenas uma mulher, certo... Bom, a música foi feita aí na década de... acho 1970, se não me engano, tá escrito aí embaixo.*

**AA:** *Sim...*

**P:** *Década de 70, 60, vocês sabem o que tava acontecendo aqui no Brasil?*

**AA:** *Ditadura.*

**P:** *Período de ditadura. Aham....*

**Pedro:** *Não é uma mulher, senão um ditador.*

**P:** *Será que é um ditador que tá falando aí?*

**AA:** *É.*

**Pedro:** *É que fala “hoje você é quem manda, falou tá falando, não tem discussão”.*

**AA:** *Uhum.*

**P:** *Tá, é uma metáfora... aí, né...*

**Marina:** *Aí também fala del gobierno.*

**P:** *Do governo...?*

**Marina:** *Mas vê que fala também que... “que você que inventou a tristeza também e tem de desinventar”.*

**P:** *Aham... “Ter a fineza”, de ser fino, ter a delicadeza de desinventar, aham. Então a gente começa a ver que não é só um, né, essas frases de reconquista... um tema de amor, uma leitura superficial também faz com que a gente pense que seja uma temática amorosa...*

**Renata Maria:** *Mas como um disfarce.*

**P:** *Como um disfarce, aham... Disfarce, entendem?*

**AA:** *Aham.... disfrazar.*

**João:** *É tipo... fantasia?*

**P:** *Aham... Então, um disfarce....*

**Pedro:** *Mas ainda sim eles foram perseguidos...*

**P:** *Então, no período da ditura, especificamente a partir de 1969, as músicas começam a ser, né, fortemente censuradas. Essa especificamente não foi censurada.*

**AA:** *Passou?*

**P:** *Por conta da primeira leitura, passou. Depois...*

**Renata Maria:** *Que era para uma mulher...*

**P:** *Até que um dia descobriram, assim, deu um estalo, e alguém falou, foi pro...[presidente]*

**Pedro:** *Então tal ditador não tinha muita....*

[risos]

(Transcrição A 7 – T 2)

O trecho apresenta detalhadamente o processo de negociação de sentidos a partir da análise do samba. Em tarefa anterior à discussão apresentadas, os alunos tiveram de elaborar coletivamente uma canção, fazendo uso (sem saber) de versos da composição “Apesar de você”. Em conformidade com uma primeira leitura, descontextualizada, que se pode fazer, os alunos compuseram uma canção de temática amorosa. No entanto, após ouvirem sua versão original, os alunos conversaram e, assim, chegaram a uma nova leitura para a canção.

Embora específica, essa situação possibilita afirmarmos que a compreensão de fatos culturais brasileiros pode ser feita por meio do uso da canção; porém, é necessário o trabalho de reflexão em sala de aula que ultrapasse os limites textuais de leitura, a fim de que sejam alcançados os sentidos marcados pela historicidade. Defendemos essa questão por compreendermos que o fenômeno cultural (neste caso o fato histórico mediado pela canção) está sujeito às circunstâncias sócio-históricas, conforme conceito de Thompson (1999):

os fenômenos culturais também estão implicados em relação de poder e conflito. As relações e manifestações verbais do dia-a-dia, assim como fenômenos mais elaborados, tais como rituais, festivais e obras de arte, são sempre produzidos ou realizados em circunstâncias sócio-históricas particulares, por indivíduos específicos providos de certos recursos e possuidores de diferentes graus de poder e autoridade; e estes fenômenos significativos, uma vez produzidos ou realizados, circulam, são recebidos, percebidos e interpretados por outros indivíduos situados em circunstâncias sócio-históricas particulares, utilizando determinados recursos para captar o sentido dos fenômenos em questão. (pp. 179-180)

De acordo com o autor, a compreensão de aspectos culturais põe em jogo basicamente dois contextos sócio-históricos. No caso analisado nesta pesquisa, o contexto particular de recepção possibilitou, a princípio, duas leituras para a canção: uma sob o viés amoroso e outro, político.

Posteriormente, segundo discussão realizada em sala, os alunos consideram que a canção dá margem para interpretações que extrapolam o contexto da ditadura militar no Brasil, conforme trecho a seguir:

**João:** *E.... assim... es que... según que... Eu tinha lido há um tempo atrás, essa... essa música foi escondida falando que era una expressão de um filho rebelde pra uma mãe dominante...*

**Angélica:** *Hummm... também.*



**P:** *Pode ser, que foi o que ela falou, né, de uma ideia, de modo geral, de repressão, de autoritarismo, seja no âmbito familiar, no social, político... Mais alguma outra leitura? A sua leitura religiosa, aí... [referindo-se a Renata Maria]*

**Renata Maria:** *Sí, também religião, porque algumas vezes a religião tem su jeito de ser autoritário, controlado.*

**P:** *Ahammm... pode ser. Mais alguma outra leitura além dessas quatro aqui?*

**Pedro:** *Mas todas essas tem o mesmo, é o mesmo... A repressão, a mãe pro filho, a religião pra o provo...*

**Marina:** *Ah, mas também fala de... que sempre vai ter esperança.*

**P:** *Aham, tem uma repressão, mas sempre vai ter uma ideia de dar uma volta por cima, a gente diz, “volta por cima”, sempre tentar superar esse problema.*

**Angélica:** *Acho que essa é uma das... partes mais irritantes para os controladores, repressores.*

**Marina:** *Sí, muito.*

[várias vozes]

**Pedro:** *Ele fala de esperança, mas fala de isso aí, porque fala como “o que você vai fazer, onde vai se esconder”....*

**P:** *É, “eu supero”. E eu acho que ainda é provocativo...*

**Marina:** *Sí, es provocativo, mas tem também muitas coisas de esperança...*

**João:** *E mostra aí como una lei natural, como una... “o galo vai insistir... em cantar”.*

(Transcrição A 7 – T 3)

Por meio do diálogo, é perceptível que os alunos estão engajados nas leituras sugeridas pelo samba. São identificadas algumas interpretações, traçadas a partir de diferentes pontos de vista: o romântico, o político, o familiar e o religioso, sendo todos esses vieses marcados pelo exercício da repressão. Essas novas leituras são possíveis devido ao contexto de recepção do fenômeno cultural:

entendidos desta maneira, os fenômenos culturais podem ser vistos como expressão das relações de poder, servindo, em circunstâncias específicas, para manter ou romper relações de poder e estando sujeitos a múltiplas, talvez divergentes e conflitivas, interpretações pelos indivíduos que os recebem e os percebem no curso de suas vida cotidianas. (THOMPSON, 1999, p. 180)

Desse modo, a letra do samba, relacionada ao meio em que foi produzida, auxilia a compreensão do processo histórico de fatos relacionados à cultura brasileira. Trata-se de uma rica fonte de sentidos, podendo ser lida de diferentes formas de acordo com o contexto com o qual dialoga.

Ainda na aula 7, outra situação foi indicada por um dos observadores como sendo favorável à exploração de aspectos culturais relacionados a fatos históricos ou geográficos. Segundo o registro, o diálogo sobre a definição de malandro apresenta aspectos relacionados a essa micro-esfera, embora também esteja adequado à micro-esfera *relações sociais e comportamento*. De acordo com a conversa realizada entre alunos e PP, é possível verificar que ambos se mobilizam a fim de esclarecer a dúvida da colega. Há a negociação de sentido, e a professora-pesquisadora recorre aos conhecimentos já abordados na aula 4, quando trabalhou com um samba do Noel Rosa e, por isso falou de sua biografia.

**P:** *Você sabem o que é malandro?*

**Marina:** *Ladrão?*

**P:** *Malandro, ladrão... Nem sempre, pode ser que o ma... o ladrão seja malandro... mas nem todo malandro é ladrão....*

[várias vozes]

**Marina:** *Que prejudica todo mundo.*

**P:** *Não, não chega a prejudicar...*

[várias vozes]

**P:** *O que que seria então? Vamos explicar pra ela.*

**Alexandre:** *Um cara esperto.*

**P:** *Cara esperto, né, que geralmente... burla....*

**Alexandre:** *É um fora da lei.*

**P:** *Que faz coisa nem que seja fora da lei para conseguir o que quer...*

**Marina:** *Ah.*

**P:** *Geralmente o malandro, o sambista está muito relacionado ao malandro.... Sambista... aquela ideia de sambista do morro, aquela pessoa que... boemia, mais ou menos do Noel Rosa, lembra?*

**Marina:** *Ah tá...*

**P:** *Bebe, depois arruma um jeito, tudo mais... Então essa é a ideia do malandro.... Pobre, que dá um jeito, mas nem sempre é uma pessoa má,*

*criminosa... Ela foge às vezes a lei, né... E aí a gente tem essa música, “Homenagem ao malandro”.*

(Transcrição A 7 – T 4)

Ao final do trecho, podemos notar que a PP recorre à canção como recurso para auxiliar na compreensão do termo que a aluna desconhece. Dessa forma, o samba apresenta elementos que permitem explorar vocabulário e cultura, o que se torna um trabalho viável e rico visto que, segundo Barbosa (s/d), *o léxico é tomado como um lugar privilegiado que permite não apenas conhecer, mas reconhecer implícitos culturais nele presentes*. O termo *malandro*, dessa forma, é carregado de significado cultural e, para explicá-lo, a PP sugere a análise da canção.

De acordo com os registros efetuados, notamos que o curso abordou fenômenos culturais relacionados à história, sem, contudo, haver indicações de aspectos geográficos pelos observadores. Em relação à história, percebemos que o samba atua ora como desencadeador da reflexão sobre a cultura por meio da análise da canção, ora como contribuição enriquecedora para a discussão que já está em curso.

A seguir, analisaremos como se dá o trabalho com o samba em sala de aula na exploração da micro-esfera *relações sociais e comportamento*.

#### **4.1.4 Relações sociais e comportamento**

Compreendemos os fenômenos culturais inseridos na micro-esfera *relações sociais e comportamento* aqueles que envolvem a explicitação de comportamentos (sejam gestos, atitudes, reações, falas, entre outros) e *as maneiras como são estabelecidas e mantidas/desenvolvidas as relações pessoais nos grupos (hierarquias, costumes, crenças)*, e *como as percebemos* (PAIVA, 2009, p. 63).

As análises apresentadas nos itens anteriores já demonstram a viabilidade em abordar aspectos dessa micro-esfera no uso da canção em sala de aula. Neste item, no entanto, nos determos apenas nos dois momentos, que foram registrados pelos observadores como sendo pertencentes a essa micro-esfera cultural. Ambos os conteúdos culturais indicados pelos observadores não estavam previstos no planejamento das aulas, tendo emergido por iniciativa dos aprendentes e, posteriormente, relacionados ao universo do samba.

De acordo com o relatório de observação, a atividade preparatória para o trabalho com a canção “Conversa de botequim”, de Noel Rosa, se deteve na abordagem de conteúdos culturais relacionados a essa micro-esfera. Para essa atividade, foi utilizado como recurso o vídeo publicitário de uma cerveja nacionalmente conhecida, no qual um dos personagens era um garçom. Conforme o registro do Portfólio da aula 4, devido à percepção dos alunos sobre a pronúncia desse personagem, a PP explica que se trata do sotaque de determinada região do país, deflagrando os estereótipos e os conflitos sociais reforçados pela veiculação da imagem de um garçom com essa variação linguística.

Assim, por meio de elementos lingüísticos apresentados na propaganda, foi possível refletir sobre relações sociais existentes no Brasil entre grupos de diferentes regiões. Além disso, ao representar a relação entre garçom e cliente, a propaganda também ofereceu meios para se pensar o papel social desse profissional. Posteriormente, o estudo da canção “Conversa de botequim” retomou as reflexões de cunho sociocultural apresentadas no momento da análise da propaganda, reforçando, assim, a noção da canção como lugar de dramatização de fenômenos culturais compartilhados socialmente (DAMATTA, 1993).

Sobre isso, o cancionário de Noel Rosa é fonte de reflexão sobre a cultura brasileira. Suas obras atuam de forma análoga às crônicas, isto, é, retratando costumes, pensares e valores de sua época, conforme apresenta Leitão (2009):

de sua parte, Noel circula por aquele território indiviso em que a poesia, a música popular e a moderna crônica se fundem não apenas para *cantar* – ou *reinventar* – o seu bairro, a cidade, o seu país (atendo-se aos personagens que transitam ao seu redor ou aos episódios que testemunha), mas, sobretudo, apreender o espírito de tudo isso. (...) Sua forma de prestar contas ao tempo foi captar com rara lucidez o curso invisível de sua época, traduzindo em verso e melodia contradições do Brasil e de nossa gente, o que nos permite inscrever sua obra na seleta galeria dos “cronistas de Bruzundanga”, ao lado de *bambas* como *Gregório de Matos Guerra (O Boca do Inferno)*, *Manuel Antônio de Almeida*, *Machado de Assis*, *Lima Barreto* e *Chico Buarque de Holanda*. (pp.112-113)

Desse modo, as composições de Noel Rosa podem ser interpretadas como retratos do Brasil. Contribuem, portanto, para a compreensão de aspectos culturais, como foi apresentado na quarta aula.

A explicitação da micro-esfera *relações sociais e comportamento* também ocorreu, segundo o observador, de forma mais significativa na aula 3, que tinha como

objetivos: i) conhecer a organização de um desfile de Escola de samba e ii) a compreensão da Escola como entidade ativa ao longo de todo ano e que tem, dentre outras funções, a de catalisar projetos sociais voltados à comunidade. Segundo o observador, a discussão sobre os protagonistas desse evento abordou questões relativas à cultura, mais propriamente no âmbito das relações sociais. Conforme já abordado no item 4.1.1, a conversa entre alunos e PP sobre a expectativa do desfile das Escolas de samba trouxe elementos para se pensar a desigualdade social.

As falas de José marcam a presença dessa diferenciação de classes:

**José:** *Ouvi assim que o... que o samba es visto nos lugares, mas no é tão popular.. pras pessoas em geral no Brasil...*

**José:** *O carnaval... porque o acesso pra você apreciar... assistir o carnaval, tem que pagar, é...*

(Transcrição A 3 – T 1)

O relato de José, um dos alunos do curso, revela percepções culturais relacionadas ao contexto sócio-econômico brasileiro. Também a contribuição de outra colega de sala revela a desigualdade econômica que contrasta com o maior evento popular brasileiro:

**Renata Maria:** *E... O carnaval do Rio es mais... suntuoso, mais luxuoso, e acho que... que, costoso, é caro, para apreciar, para ver, es tan bonito, no todo mundo tem o que, uno vê na televisão, carnaval da rua todo mundo disfruta, mas... como falar, as carroças, no todo mundo pode ver por los costos. No Parintins eu acho que todo mundo vê de este... de este.. estádio?*

(Transcrição A 3 – T 1)

Por meio das falas apresentadas, notamos que, mais uma vez, canção não é utilizada diretamente como subsídio para a problematização de aspectos da cultura brasileira em sala de aula. No entanto, pode-se verificar que a reflexão sobre a desigualdade social, visivelmente presente em nossas manifestações culturais, foi possibilitada por meio do curso que tem o samba como temática, reforçando a proposta de que a reflexão sobre a cultura brasileira pode ser feita diretamente, isso é, utilizando

a canção como porta de entrada para o conteúdo cultural, como também pode servir como meio para aprofundar a reflexão já iniciada.

#### **4.1.5 Exotismo**

Paiva define a micro-esfera exotismo os fenômenos culturais que *tratam de informações “peculiares” a determinado grupo social, ocasionando, muitas vezes, generalizações infundadas, bem como aumentando o distanciamento do contexto cultural do aprendente em relação à língua-cultura estudada* (2009, p. 64).

Consideramos que, ao longo do curso, houve episódios nos quais foram evidenciados estereótipos culturais pelos alunos. Como mostra, podemos citar o primeiro momento do curso, quando lhes foi solicitado que dissessem, de acordo com suas percepções pessoais, referências que pudessem ser relacionadas ao samba. Como resposta, temos imagens cristalizadas a respeito do samba, como o carnaval, a mulata e o Rio de Janeiro.

Não foram feitas indicações por parte dos observadores para essa micro-esfera, embora acreditemos ter havido situações que explorem o exotismo, como o caso que acabamos de exemplificar. Como nosso procedimento para análise dos dados toma como base as informações fornecidas pelos observadores, não aprofundaremos este tópico.

Dessa forma passamos, a seguir, à reflexão sobre a micro-esfera reciprocidade.

#### **4.1.6 Reciprocidade**

Esta micro-esfera diz respeito às manifestações culturais abordadas de modo a contribuir para que os alunos compreendam sua própria cultura. A *reciprocidade* se aproxima, assim, da prática intercultural, visto que propicia aos alunos *refletir sobre elementos da cultura estrangeira e da própria* (PAIVA, 2009, p. 63).

A reciprocidade, um dos princípios do ensino intercultural, deve ser entendida como um processo de cooperação e interdependência entre culturas para a aprendizagem de uma nova língua, conforme define Mendes (2004):

esse princípio destaca que a aprendizagem intercultural não deve ser um processo em uma única via, ou seja, como o prefixo ‘inter’ sugere, um processo

entre culturas, uma aprendizagem que atravessa limites e fronteiras interculturais (p. 112)

É importante reforçar que não é o foco deste trabalho a prática de ensino voltada exclusivamente para o desenvolvimento da perspectiva intercultural, embora reconheçamos seu potencial para a aprendizagem de língua comprometida culturalmente. Dessa forma, nesse item nos deteremos apenas em explorar, conforme os registros efetuados, as possibilidades de trabalhos com a canção a partir dessa perspectiva.

Para os observadores, o curso ofereceu momentos de diálogo entre culturas. Consideraremos as duas indicações feitas pelos mesmos a fim de observar como a canção está relacionada ao trabalho com conteúdos culturais.

A atividade realizada no início da aula 5, com o texto “ONU critica Brasil por desapropriações para Copa e Olimpíada”, foi indicada por promover a reflexão entre culturas. Em conversa posterior à reportagem, a PP, como estímulo à problematização do tema, comenta com os aprendentes alguns outros fatos que ocorreram no Brasil marcados pela desapropriação de moradores. Em seguida, os alunos apresentam outros contextos relacionados à questão da moradia, conforme trecho a seguir:

**P:** *E o que mais? Há outras situações em que precisa desalojar?*

**Angélica:** *Em todo os grandes projetos de infraestrutura, grande... sempre, sempre... por exemplo, ficam fazendo uma pressão para desalojar.*

**Renata Maria:** *Mas também, infelizmente, é... na Colômbia por causa dessa luta de guerrilha, de paramilitares e de ((...)) das FARC.*

**P:** *Ahamm...*

**Renata Maria:** *Ou mesmo o narcotráfico também desaloja porque eles precisam de essa área, desse terreno para fazer suas atividades ilegais. Então desaloja muita gente. E... as guerras civis que agora estamos escutando na África, como desalojam comunidades por guerras civis.*

*(...)*

**Renata Maria:** *Ah, também escutei aqui, no sé se era ilegal, mas também ha desalojado muitos povos indígenas para cultivar a soja... so...*

**AA:** *Soja.*

**P:** *Aham... Soja. Ah... mas você está dando o exemplo de onde? Daqui do Brasil?*

**Renata Maria:** *Aqui, na Amazonia. Escutei de um governador muito... importante. E ele ainda... ele estava fazendo negócios para comprar terras em ((...)) orientales da Colômbia...*

(Transcrição A 5 – T 1)

Podemos notar que os exemplos apresentados não se restringem ao Brasil, embora a PP, ao abordar o tema, só tenha se referido ao contexto deste país. Por meio desta sequência, podemos perceber que Renata Maria relata situações de desapropriação de diferentes localidades: Colômbia (seu país de origem), Brasil e África. Dessa forma, entendemos que a compreensão da estudante sobre esse fenômeno cultural<sup>29</sup> está pautada em uma visão ampla do social, na medida em que não se fecha a apenas um contexto isolado, conforme aponta Mendes (s/d):

incorporar a cultura e as relações interculturais como forma de inclusão e cooperação dos participantes do processo de aprendizagem. Isto significa adotar a perspectiva da cultura como meio de promover a integração e o respeito à diversidade dos povo, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com outra cultura sem deixar de ser ele mesmo. (p. 51)

A reportagem trabalhada foi selecionada com o intuito de servir como porta de entrada para a reflexão cultural que seria depois retratada pela canção “Saudosa maloca”, de Adoniran Barbosa. Isso seria possível porque a canção, embora datada de 1955, apresenta temática atual, próxima ao contexto da reportagem, que é de 2011. Ao narrar um episódio de desapropriação de moradores para a construção de uma grande obra, o samba põe em pauta questões políticas, sociais, econômicas e culturais que pudessem ter sido plantadas já no momento de leitura da reportagem.

Durante o trabalho com a canção selecionada de Adoniran Barbosa, os estudantes sentem dificuldade em compreendê-la devido a sua gravação, que é antiga e apresenta andamento rápido. De acordo com os registros presentes no Portfólio da aula 5, na qual foi trabalhada a canção, a atividade com o samba esteve mais focada na análise da língua e suas variantes culto e coloquial, já que se trata de uma composição

---

<sup>29</sup> Entendemos a discussão sobre a desapropriação de moradores como uma questão cultural por tratar de aspectos relacionados ao contexto econômico e social contemporâneo.



elaborada de acordo com o linguajar caipira - fugindo ao padrão das canções, que fazem uso da variante padrão.

Assim, consideramos que, neste caso, a canção possui potencial para a reflexão cultural na perspectiva da *reciprocidade*. Aprofundando este caso, ao tratar de aspectos relacionados especificamente à língua, podemos elaborar uma nova categoria subjacente à micro-esfera *reciprocidade*. Desse modo, sugerimos a elaboração da categoria *sociolingüística*, destinada a abordar questões inerentes ao uso da linguagem, tais como aspectos da variação linguística e oralidade. A elaboração de uma categoria específica dentro da micro-esfera *reciprocidade* se justifica pelo fato de tratarmos de um contexto de ensino/aprendizagem no qual, portanto, se recorre frequentemente à reflexão sobre o funcionamento da língua estudada.

Passamos à análise de outro momento indicado por um dos observadores pelo trabalho com a micro-esfera reciprocidade. Segundo informação efetuada no relatório de observação, a referenciação à própria cultura por parte dos estudantes aconteceu de modo significativo durante a terceira aula. De acordo com os registros do Portfólio, os alunos se engajaram em falar a respeito de como era o Carnaval em seu país, apresentando eventos culturais correspondentes ao carnaval brasileiro:

*Os alunos falam sobre o carnaval em seus países, apresentando as proximidades e diferenças com o carnaval do Brasil. É um momento um pouco tumultuado, pois vários alunos querem dar sua contribuição. Eles falam sobre o carnaval de Barranquilla, tombado como patrimônio nacional, Carnaval das Flores, em Medellin e o Carnaval de Negros e Brancos de Pasto e Popayan.*

(Portfólio – Aula 3)

Não somente no registro da aula 3, como também em outros momentos indicados no Portfólio, é possível verificar que os aprendentes recorrem frequentemente a elementos da sua cultura como forma de contribuir para as discussões culturais que surgem em sala de aula. Acreditamos que isso se deva ao processo de ensino/aprendizagem construído ao longo das aulas, pois a PP, desde o início do curso, indagava seus alunos sobre questões relacionadas à língua e à cultura dos mesmos.

Os dados coletados por meio dos Relatórios de observação, do Portfólio das aulas e das gravações de áudio revelam momentos de interação entre a PP e os

aprendentes que envolvem a reflexão de aspectos não apenas da cultura brasileira, como também da cultura dos estudantes. Verificamos que a abordagem da canção no trabalho da cultura se deu ora previamente, isto é, o samba como elemento desencadeador da reflexão cultural, ora posteriormente, como contribuição para as discussões sobre cultura plantadas em sala de aula.

Passamos, a seguir à análise dos dados a fim de responder a segunda questão de pesquisa.

#### **4.2 Segunda questão: quais os posicionamentos e impressões de hispanofalantes sobre aprender Português por meio do conteúdo cultural *samba*?**

Para respondermos esta questão de pesquisa, focalizamos dois momentos de contato dos estudantes com a língua portuguesa. O primeiro corresponde às experiências dos estudantes estrangeiros em período prévio ao oferecimento do curso desta pesquisa. Isso será feito por meio da análise do questionário inicial respondido pelos alunos<sup>30</sup>, no Portfólio e gravação da primeira aula, que fornecerão elementos para refletirmos sobre os posicionamentos iniciais dos mesmos.

Em seguida, nos voltaremos às gravações das aulas e ao questionário final respondido pelos alunos, a fim de verificarmos quais as opiniões a respeito do ensino de língua portuguesa por meio do conteúdo cultural *samba* e em que medida elas diferem ou não dos posicionamentos iniciais dos alunos.

Desse modo, passamos para a análise das impressões iniciais dos alunos, contidas no item 4.2.1.

##### **4.2.1 Relações entre língua e cultura nas experiências prévias dos estudantes com a aprendizagem de PLE e suas expectativas em relação ao curso**

Para compreendermos o contexto educacional que os participantes se inserem, assim como a bagagem ideológica que os mesmos carregam, tomamos como base as informações contidas no Questionário participante I, aplicado no início do curso temático.

---

<sup>30</sup> Esse questionário está disponível no Apêndice C, situado à página 122 e intitulado “Questionário participante I”.

Por meio da questão número 6 desse questionário, buscamos informações a respeito das experiências prévias dos participantes como alunos de Português língua estrangeira. Entre outras informações, foi-lhes questionado se já haviam participado de algum curso de Português anteriormente e, em caso afirmativo, qual(is) era(m) o(s) foco(s) desse(s) curso(s) que os participantes haviam frequentado.

Dez dos treze alunos afirmaram já haver participado de um curso de Português anteriormente. As respostas marcadas por esses estudantes indicam que suas experiências prévias de aprendizagem de Português estão relacionadas predominantemente a um ensino voltado à gramática e à pronúncia, conforme apontamos com o apoio do gráfico seguinte:

**Gráfico 4 – Focos dos cursos de Português frequentados pelos participantes**



As informações fornecidas pelos estudantes estão pautadas nas percepções individuais sobre suas experiências com a aprendizagem de Português língua estrangeira. Isso implica considerar que as respostas foram dadas de acordo com impressões pessoais a respeito da prática educativa, e sem se apoiar em qualquer tipo de conhecimento teórico a respeito da didática de ensino de línguas.

Trata-se, portanto, de uma visão construída a partir da cultura de aprender do aluno, isto é, com base nas *maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso*

*real da língua-alvo que o aluno tem como 'normais' e que estão relacionadas às maneiras de aprender típicas de sua região, etnia, classe social e até grupo familiar restrito em alguns casos* (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 13).

De acordo com as respostas apresentadas, podemos perceber que as experiências de aprendizagem pautadas no estudo da gramática e pronúncia se sobressaem em relação às experiências com foco na cultura. Em consonância a essa informação, quando se trata de organizar os elementos a serem trabalhados em aula de língua portuguesa, verificamos que os itens considerados pelos participantes prioridades na aprendizagem de uma língua estão de acordo com os que eles vivenciaram ao longo do estudo formal de Português, conforme indicado na sequência.

Sobre o que eles consideram ser importante trabalhar em um curso de língua portuguesa (questão 12 do Questionário participante I), *de acordo com sua vivência no Brasil*, as alternativas mais assinaladas foram as seguintes:

**Quadro 7 – O que é importante trabalhar em um curso de língua portuguesa**

1º	Gramática
2º	Pronúncia
3º	Situações de uso da língua
4º	Vocabulário
5º	Cultura
6º	Leitura e compreensão de textos
7º	Outros: Dicas relacionadas à gramática

O item *gramática* aparece em primeiro lugar na lista, sendo sucedido pelo item *pronúncia*. A escolha desses elementos demonstra a visão tradicional que os alunos possuem sobre aprendizagem de uma língua e o que seria necessário para sanar, ou pelo menos minimizar, os possíveis problemas encontrados ao longo de sua experiência no Brasil. Momentos de valorização do estudo da gramática em detrimento da cultura serão recorrentes nas respostas dadas a este questionário, conforme será possível verificar ao longo deste tópico.

De acordo com os participantes, ainda que seja prioridade o trabalho com foco em gramática, isso não quer dizer que para uma aula ser considerada boa, tenha de ser tradicional. Sobre esse aspecto, os alunos informaram ser melhor uma aula mais

comunicativa do que uma aula estrutural, conforme verificamos no quadro de respostas à questão 13, “na sua opinião, o que é uma boa aula de Português?”:

**Quadro 8 – O que pode ser considerado como uma aula boa**

Nome	Resposta
João	<i>É (ou pode ser) aquela em que além da língua oficial você aprende o uso cotidiano.</i>
Francisco	<i>Quando com exemplos simples eu posso saber ou lembrar o que falar em uma situação específica, por exemplo, “foi engano” para quando eu ligo no celular de uma pessoa que não conheço</i>
Pedro	<i>Na Colombia: uma aula completa que fala de tudo desde gramática até jiría. No Brasil: uma aula de dicas da língua, ou outro o aluno ira pegando do entorno.</i>
Roberto	<i>A pratica e a compreensão por meio de situações que a pessoa passa lembrar e aprender de maneira que sejam conhecidas para ele.</i>
José	<i>Uma boa aula deve provar que o estudante sinta interesse por aprender a língua apresentando realidades e contextos de temas de seu interesse particular.</i>
Alexandre	<i>É uma aula onde os participantes possa aprender um aspecto importante do Português</i>
Amelia	<i>Pode ser aquella em el que se comprenda y se vea progreso a expresarse de cualquier manera en portugues.</i>
Rita	<i>Uma boa aula de língua portuguesa é quando o aluno desenvolve a produção oral e escrita com naturalidade</i>
Angélica	<i>Uma na qual todos os alunos interagem com a língua, usando todas as ferramentas teóricas, gramaticais, etc, e tirando os erros e dúvidas, e conhecendo usos comuns da língua</i>
Renata Maria	<i>Onde as pessoas consigam interagir escrita e oralmente</i>
Iolanda	<i>Dinâmica, a professora ensina e não se perde o tempo com a pronuncia de cada aluno, isso seria melhor para uma aula privada</i>
Ligia	<i>Para mi uma boa aula é aquela onde, de forma dinâmica, as pessoas aprenden outra lingua, acho que utilizar a cultura brasileira para aprender português é uma boa ideia.</i>

Registros como *uso cotidiano da língua, desenvolver a produção oral e escrita com naturalidade, aprender a língua apresentando realidades e contextos de temas, interagir escrita e oralmente, de forma dinâmica*<sup>31</sup>, demonstram haver interesse por práticas educativas mais voltadas ao diálogo entre estudantes e a língua-alvo. Podemos considerar que os participantes mantem uma postura de receptividade à proposta de ensino comunicativo, o que propicia o trabalho com a questão cultural, relação explorada na Introdução deste trabalho.

Sobre a importância de se conhecer a cultura dos países onde a língua-alvo é falada, todos os alunos concordaram, além de se mostrarem abertos em relação à possibilidade de se aprender língua portuguesa por meio da cultura brasileira, conforme respostas para a questão 16 (*Qual sua opinião sobre aprender Português a partir da cultura brasileira?*) organizadas a seguir:

#### **Quadro 9 – Opiniões sobre aprender Português a partir da cultura brasileira**

Nome	Resposta
João	<i>Uma ideia interessante demais</i>
Francisco	<i>Interessante, porque partindo da cultura são as frases e textos mais comuns, e isso ajuda a aprender melhor português.</i>
Pedro	<i>Poderia ser interessante.</i>
Roberto	<i>É muito melhor para a compreensão, a gente compara com situações conhecidas para eles e é muito mais fácil</i>
José	<i>Acho bem interessante. Acredito que é fundamental conhecer todos aqueles ingredientes que até hoje tem conformado a língua portuguesa.</i>
Alexandre	<i>Ainda não tenho opinião formada</i>
Amelia	<i>É uma forma de conhecer mais Brasil</i>
Rita	<i>A pessoa pode se integrar com mais facilidade.</i>
Angélica	<i>O português, acho, está construído na sua cultura, e conhecendo um pouco da cultura acho mais interessante aprender a língua.</i>
Renata Maria	<i>Para mim é muito importante já que tenho um filho brasileiro, então a</i>

<sup>31</sup> Neste trabalho, optamos por manter a escrita dos alunos tal como foi produzida pelos mesmos, tanto nas respostas aos questionários quanto em outros textos/atividades.

	<i>traves de min posso transmitir meu aprendizagem, para que conheça seu pais.</i>
Iolanda	<i>Muito boa, de acordo as costumbres, conhecer as palavras e frases a usar, as palavras mais usadas.</i>
Ligia	<i>Acho que é uma boa ideia, quando eu vi o e-mail goste muito da ideia de aprender português de esse jeito. Eu estudo línguas na Colômbia e a gente procura diferentes maneiras e métodos para ensinar uma língua estrangeira</i>

As respostas demonstram uma compreensão por parte dos estudantes de que língua e cultura possuem uma relação intrínseca, como podemos ver mais evidentemente nas informações a seguir:

*Interessante, porque partindo da cultura são as frases e textos mais comuns, e isso ajuda a aprender melhor português. (Francisco)*

*Acredito que é fundamental conhecer todos aquellos ingredientes que até hoje tem conformado a lingua portuguesa. (José)*

*O português, acho, está construído na sua cultura, e conhecendo um pouco da cultura acho mais interessante aprender a língua. (Angélica)*

Esses posicionamentos abrem possibilidades para desvendarmos a cultura concomitantemente ao estudo da língua estrangeira, o que vai ao encontro dos pressupostos teóricos desta pesquisa, que defendem o ensino de língua indissociado à compreensão cultural, sintetizados nas palavras de Silveira: *a língua é o código social de uma comunidade que implica visões políticas e culturais* (1998, p. 18).

Quando questionados sobre as expectativas a respeito de um curso de Português com utilização do gênero musical samba, as opiniões variam entre o trabalho com a canção sob uma abordagem mais tradicional (*pronúncia certa, compreensão auditiva e exercícios de áudio de samba, a gramática da letra*) e uma prática voltada a uma abordagem comunicativa (*análise das letras e também o estudo da história, do contexto, dos sentidos das músicas e da forma como usam a linguagem, pratico, explicar o sentimento das canções, explicar a relação entre as palavras, fatos sociais e*

*actualidad, atividades que sean dinámicas*). O quadro 10, a seguir, ao elencar as respostas fornecidas pelos participantes, evidencia essa dicotomia:

**Quadro 10 – Expectativas a respeito de um curso de Português com utilização do gênero musical samba**

Nome	Resposta
João	<i>Algo formal + algo descontraído.</i>
Francisco	<i>Pronúncia certa, ter mais vocabulário, entender as mensagens da música, a gramática da letra e aprender o ritmo das músicas.</i>
Pedro	<i>Ouvir, cantar, interpretar</i>
Roberto	<i>Deve ter o conhecimento as canções, como historia-letra-autor e também dados do autor ou interesses.</i>
José	<i>-Estudos de musicas (letras) -Compreensão auditiva e exercicios de audio de samba.</i>
Alexandre	<i>Dança. Ter contato com os instrumentos usados.</i>
Amelia	<i>Questionarios, actividades de escuchar y pronunciación.</i>
Rita	<i>Não tenho idéia de como deve ser.</i>
Angélica	<i>Uma parte importante será a audição de músicas, o análise das letras e também o estudo da história, do contexto, dos sentidos das músicas e da forma como usam a linguagem.</i>
Renata Maria	<i>Parece divertido, interessante, além de prático, porque a musica tem letra, som, escuta, pronuncia, historia... TODO.</i>
Iolanda	<i>Explicar o sentimento das canções, explicar a relação entre as palavras, fatos sociais e actualidade.</i>
Ligia	<i>A verdade eu não se como deve ser, mais acho que deve ter atividades que sean dinámicas.</i>

Podemos verificar respostas que fazem referência direta ao samba como meio para se pensar aspectos da cultura brasileira, como nos dois exemplos retirados do quadro:

*Explicar o sentimento das canções, explicar a relação entre as palavras, fatos sociais e actualidade. (Iolanda)*



*Uma parte importante será a audição de músicas, o análise das letras e também o estudo da história, do contexto, dos sentidos das músicas e da forma como usam a linguagem. (Angélica)*

Na medida em que essas participantes relacionam o gênero musical à história, língua e sociedade, elas compartilham, ainda que intuitivamente, o conceito estrutural de cultura proposto por Thompson (1999), o qual defende a análise da manifestação cultural com base no estudo socialmente contextualizado de fenômenos simbólicos. Dessa forma, elas já demonstram a compreensão de que o samba possui elementos carregados de valor cultural.

Vimos quais são as expectativas a respeito do uso do samba como norteador do ensino de língua. Sobre a aprendizagem proporcionada por meio do oferecimento do curso, de modo geral, os participantes tem expectativas de que o mesmo trabalhe com a cultura brasileira, conforme lhes foi anunciado no momento da sua divulgação. Observemos o quadro a seguir com as respostas elaboradas pelos aprendentes:

**Quadro 11 – O que é esperado aprender no curso**

Nome	Respostas
João	<i>Cultura 70% y o conceito da lingua 30%</i>
Francisco	<i>Melhorar a pronúncia, aprender um pouco sobre a cultura, aprender novas frases e palavras, tanto para escrita como fala.</i>
Pedro	<i>Português, samba, cultura</i>
Roberto	<i>Ter melhor nível da lingua, e a historia, actividades, costumbres, das diferentes regiões.</i>
José	<i>Mais da cultura brasileira e das músicas do Brasil.</i>
Alexandre	<i>Aprender a cultura musical brasileira.</i>
Amelia	<i>Sob a cultura brasileira e o portugues um poco mais.</i>
Rita	<i>Com este curso espero melhorar a produção escrita.</i>
Angélica	<i>Aprender sobre o significado da samba e as realidades que expressa, através do conhecimento dos tipos de samba, suas histórias, etc, etc.</i>
Renata Maria	<i>Conhecer algo da cultura brasileira e por acaso “ter uma aula de dança” (brincadeira)</i>

Iolanda	<i>Melhor uso das palavras, de acordo ao contexto.</i>
Ligia	<i>Eu espero aprender muito da cultura brasileira, espero sobre tudo eu quero aprender a falar bem portugues, conhecer mais sobre gramatica portuguesa porque estou-me formando para falar muitas línguas, quero aprender a escrever bem porque a verdade no escrevo muito bem, voce pode darse cuenta!!</i>

Embora as informações do quadro 10 confirmem que a visão dos participantes privilegia o uso tradicional da canção em sala de aula, de acordo com o quadro 11, os mesmos se mostraram receptivos à proposta de ensino comunicativo, que proporciona uma nova perspectiva para o trabalho com a canção. Além disso, os dados revelam que os participantes esperam chegar ao final do curso com maior conhecimento da cultura brasileira, como podemos visualizar nos excertos:

*Aprender sobre o significado da samba e as realidades que expressa, através do conhecimento dos tipos de samba, suas histórias, etc, etc. (Angélica)*

*Eu espero aprender muito da cultura brasileira, espero sobre tudo eu quero aprender a falar bem portugues, conhecer mais sobre gramatica portuguesa porque estou-me formando para falar muitas línguas, quero aprender a escrever bem porque a verdade no escrevo muito bem, voce pode darse cuenta!! (Ligia)*

As respostas dadas por Angélica e Ligia expressam os paradigmas tradicional e comunicativo entre os quais os alunos transitam ao opinarem sobre o ensino de Português por meio da canção. Ao mesmo tempo em que esperam uma proposta de ensino dinâmica, que os insira no universo da cultura brasileira, eles desejam também melhorar fala e escrita em língua portuguesa que, segundo eles, será possível por meio do estudo da gramática e do *conceito da língua*.

A respeito das visões sobre o gênero musical samba, em atividade realizada na primeira aula<sup>32</sup>, quando questionados a respeito das imagens que pudessem ser diretamente associadas ao samba, as respostas foram:

---

<sup>32</sup> Para saber mais sobre a atividade, consultar o Portfólio da aula 1, presente no Apêndice E, página 129 deste trabalho.

- Carnaval
- Mulata
- Rio de Janeiro
- Estilo de vida
- Tradição (referência ao “samba antigo”)
- Diferentes ritmos
- Liberdade de expressão
- Identidade brasileira
- Dança
- Região (referência a como cada região vivencia o samba, principalmente em relação à dança)<sup>33</sup>

É possível verificar, por meio dos elementos levantados pelos participantes, que a visão de samba compartilhada está fortemente relacionada à imagem que é veiculada fora do país sobre esse gênero. Da mesma maneira, por meio dos dados fornecidos, tem-se a construção da imagem de Brasil (reduzido ao Rio de Janeiro), e dos brasileiros (marcados pela imagem da mulata).

Essa interação inicial, no entanto, também apresentou evidências quanto à desconstrução desses estereótipos acerca do gênero e dos brasileiros, o que foi feito por meio da quebra de expectativas dos participantes ao vivenciarem a língua e cultura no Brasil, conforme podemos identificar na fala das alunas durante a realização dessa primeira atividade:

**Joana:** *Acho que outro tipo de samba, que hay uma samba mais... mais devagar, que la samba de Rio.*

**Angélica:** *Eu penso muito [sobre o samba] como uma identidade brasileira, mas antes de vir [para o Brasil].*

**Angélica:** *Mas, é... mas... as pessoas no gostam mucho de, de... por exemplo, tá numa festa e hay uma samba e no bailam.*

(Transcrição A 1 – T 1)

---

<sup>33</sup> Disponibilizamos no Apêndice F, página 146, a transcrição desse momento da aula.

O processo de relativização pelo qual passam os participantes nesse momento demonstra uma incipiente consciência da dimensão intercultural, que se revela a partir do contato direto com a cultura brasileira. Assim, essa nova realidade que lhes é apresentada exige que sejam quebrados os estereótipos responsáveis por reduzir a complexidade do sujeito a uma imagem social, conforme afirma Byram, Gribkova e Starkey (2002):

(...) the 'intercultural dimension' in language teaching aims to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity.(p. 5)

Nesse contexto, podemos afirmar, de acordo com as informações apresentadas ao longo deste tópico, que há um equilíbrio em relação às experiências prévias dos participantes com a aprendizagem de Português no que diz respeito ao contato com ensino gramatical e comunicativo. Os participantes compartilham concepções ainda arraigadas na perspectiva tradicional a respeito do trabalho com a canção em sala de aula. Além disso, recorrem a estereótipos ao definir samba, o Brasil e os brasileiros. No entanto, percebe-se por parte dos participantes uma postura de propícia à conscientização cultural, que surge a partir de seu interesse em conhecer mais aspectos da cultura brasileira e de seu contato com a mesma ao se encontrarem em contexto de imersão.

A seguir, passamos às reflexões sobre a aprendizagem de Português língua estrangeira por meio do samba.

#### **4.2.2 Reflexões sobre a aprendizagem de Português por meio do conteúdo cultural samba**

Após a apresentação das experiências prévias dos estudantes com o ensino de Português língua estrangeira, suas expectativas em relação ao curso e suas opiniões sobre o samba e seu uso no ensino de línguas, analisaremos quais as percepções dos estudantes sobre aprender Português por meio do conteúdo cultural samba. Para isso, nos apoiaremos em respostas escritas pelos estudantes no Questionário participante II. O modelo desse questionário apresentado aos participantes está disponível no Apêndice D desta pesquisa.

Foi pedido aos alunos que, caso preferissem, não revelassem sua identidade ao responder esse questionário. Isso foi feito para que eles se sentissem mais seguros em dar sua opinião sobre o que estava sendo questionado. Desse modo, nesta etapa da análise, as respostas não terão sua autoria identificada.

A primeira pergunta do questionário requeria que os estudantes avaliassem o curso por meio da atribuição de um conceito. O quadro a seguir apresenta as alternativas assinaladas pelos estudantes<sup>34</sup>:

**Quadro 12 – De modo geral, como você avalia o curso?**

Conceitos	Quantidade de alunos
Muito bom	8
Bom	4
Regular	0
Fraco	0
Muito fraco	0

De acordo com a tabela, os participantes se mostraram satisfeitos com o curso. A justificativa para tal conceituação está relacionada ao fato dos alunos sentirem que o curso proporcionou meios para que eles conhecessem um pouco mais sobre o Brasil e sua cultura, conforme podemos verificar no quadro seguinte:

**Quadro 13 – Justificativas para a atribuição dos conceitos sobre o curso**

<i>As aulas foram dinâmicas, com materiais diversos para cada aula. Em cada aula fico o análise de diversas temáticas por médio de canções do samba.</i>
<i>Gostei das aulas, dos temas tratados, das músicas e a história e conceitos do samba que eu aprendi.</i>
<i>Eu não conhecia muitas coisas de Brasil, sua cultura, sua história e acho que isso é importante para criar uma ideia de um país, adore da musica, muito bom... obrigada!</i>
<i>Foi muito curto, e faltou oportunidades que incentivarem a participação de todos.</i>
<i>Acho que uma das melhores maneiras prá conhecer a cultura e o idioma de um país é</i>

<sup>34</sup> Dos treze alunos que concluíram o curso, um deles não respondeu o questionário final porque faltou à aula em que o mesmo foi aplicado. Desse modo, contaremos com apenas 12 respostas para as perguntas do questionário participante II.

<i>conhecendo a música desse país. E no caso do Brasil, o samba é excelente ritmo musical para aprender português.</i>
<i>Dinâmico, descontraído, temas culturais.</i>
<i>Eu posso falar que o curso foi muito bom porque as temáticas estudadas no curso me ajudaram a aprender um pouco mais de português e a conhecer muito melhor a cultura brasileira.</i>
<i>Foi a melhor experiência porque foi uma mistura de variados temas (comida, história, ritmos, contexto social) sob o pretexto de aprender português.</i>
<i>O curso foi feito com temas muito interessantes, que contam a história do Brasil e a situação cultural e social, gostei muito das canções.</i>
<i>Conteúdo muito interessante, boas metodologias, boas atividades na aula, curto, mas completo e bem estruturado.</i>
<i>O curso teve muitos bons momentos, bons conteúdos e boa metodologia.</i>

Ao longo do nosso trabalho, tomamos como premissa o fato de que a canção é capaz de revelar aspectos culturais relacionados a um povo. De acordo com os registros efetuados após o curso, os aprendentes confirmam nossa premissa ao afirmarem sobre a validade da utilização da canção como recurso para o ensino de língua aliado à cultura: *a análise de diversas temáticas por meio de canções do samba pode ser considerada uma das melhores maneiras para conhecer a cultura e o idioma de um país.*

Solicitamos aos participantes que nos informassem sobre os pontos que eles julgaram positivos e os negativos do curso. A seguir, temos as respostas dadas pelos alunos sobre os aspectos positivos do curso:

#### **Quadro 14 – Destaque os pontos que você julgou positivos do curso**

<i>A samba como meio de aprendizado, porque a samba representa a cultura e as expressões mais comuns ou de mais sentir do povo brasileiro. O mais difícil para um estrangeiro é aprender a cultura, e a samba transmite muito a cultura brasileira.</i>
<i>As músicas, a preparação da aula, as tarefas, as explicações dos conceitos.</i>
<i>Boa expressão; boa música; textos interessantes; música interessante; atividades em aula</i>
<i>As canções selecionadas e o material utilizado.</i>
<i>Para mim, o mais importante foi aprender novos termos de história do Brasil. Além de</i>

<i>conhecer pessoas interessantes, hehe</i>
<i>Conteúdo histórico, cultural</i>
<i>Eu acho que a utilização do samba como recurso didático foi boa ideia porque as pessoas aprenderam português através da cultura brasileira e do samba. Eu tenho que falar que o trabalho que a professora fez foi um trabalho interessante e muito bom, porque foi ela quem deu o entusiasmo para continuar com o curso.</i>
<i>Toda a metodologia usada pela professora foi ótima</i>
<i>A metodologia de primeiro tentar a gente a compreensão, fazer a gente pensar e conhecer os pontos de outra gente, faz a gente abrir a compreensão, e os temas interessantes contando acontecimentos faz o ensino mais agradável.</i>
<i>O tema do curso faz que ele seja dinâmico o que garante um aprendizado mais completo e de fácil compreensão. O samba gera uma expectativa interessante de aprender não só a língua, senão também aspectos culturais que além de gerar um interesse particular em algumas pessoas permite associações cognitivas que podem facilitar o processo de aprendizagem.</i>
<i>Muitas atividades de redação e compreensão oral. Eu acho isso uma ferramenta bem eficiente na aprendizagem de uma língua.</i>
<i>A proposta é muito atraente, a motivação está garantida. Gostei dos temas selecionados e dos vídeos apresentados.</i>

Vemos que as informações fornecidas pelos alunos para esta pergunta confirmam seu posicionamento em relação à questão anterior, quando declaram ser a canção (e mais especificamente o samba) um meio eficaz para se conhecer a cultura brasileira. A respeito disso, temos a afirmação de um dos participantes sobre a dificuldade de se aprender a cultura de um povo quando se estuda língua:

*O mais difícil pra um estrangeiro é aprender a cultura, e a samba transmite muito a cultura brasileira.*

Desse modo, a canção atuaria como facilitador para a compreensão da cultura, na medida em que ela expressa crenças, atitudes, valores, aspectos sociais, econômicos e políticos, entre outros fenômenos carregados de significados culturais, como a própria língua (TONELLI, 2008). Assim, o samba propicia o diálogo entre língua e cultura, sendo uma proposta interessante para a aprendizagem de Português, conforme podemos ler nas respostas selecionadas:

*Eu acho que a utilização do samba como recurso didático foi boa ideia porque as pessoas aprenderam português através da cultura brasileira e do samba.*

*O samba gera uma expectativa interessante de aprender não só a língua, senão também aspectos culturais.*

De modo geral, a aproximação dos alunos com a cultura brasileira foi considerada entre os estudantes o aspecto positivo do curso. Em relação aos pontos negativos, é possível dividir as indicações feitas pelos alunos em basicamente dois aspectos mais recorrentes: a duração do curso e o trabalho com a gramática da língua portuguesa. No quadro a seguir podemos ver mais detalhadamente como se apresenta a opinião dos alunos sobre a questão:

#### **Quadro 15 – Destaque pontos que você julgou negativo no curso**

<i>A duração do curso foi curta, maior tempo poderá melhorar o conteúdo do curso.</i>
<i>Aprendi quase nada de gramática.</i>
<i>Pouco tempo do curso.</i>
<i>Os aspectos gramaticais.</i>
<i>O curso foi curto.</i>
<i>Curta duração; carga horária; o equipamento audiovisual algumas vezes não funcionou bem</i>
<i>Eu acho que a única coisa que é negativa é que o curso acabou e que queria seguir assistindo ao curso.</i>
<i>Nenhum.</i>
<i>A duração é muy fraca, e a participação da gente algumas vezes não ajudava ou era fraca.</i>
<i>Acho que deveria ter um componente mais forte de estruturas gramaticais da língua e de pronúnciação.</i>
<i>Acho muito difícil corrigir todo mundo na hora de falar, mas pode se entender às vezes como aprovação o jeito de falar errado sem ter correção</i>
<i>Como um curso de música e cultura brasileira está ótimo. Mas como um curso de língua portuguesa para estrangeiros ainda precisa de exercícios mais explícitos e práticos.</i>
<i>Acho que a abordagem da primeira parte do curso deveria ter aportes interdisciplinares, tipo sociologia e música.</i>



Conforme exploramos no item 4.2.1, quando questionados sobre o aspecto linguístico mais importante de ser trabalhado em um curso de línguas, os alunos indicaram a gramática como primeira opção, sendo seguida pelo item pronúncia. Essa resposta nos levou a entender já naquele tópico que há uma identificação desses estudantes com uma abordagem de aprender mais voltada ao ensino estruturalista já que, de acordo com o que vimos na introdução deste trabalho, essa abordagem privilegia aspectos gramaticais e fonéticos no estudo da língua estrangeira.

Ao analisarmos as respostas presentes no quadro 15, que acabamos de apresentar, notamos que 25% dos estudantes consideraram negativo o fato do curso não ter se dedicado ao estudo da gramática<sup>35</sup>. Podemos entender, então, que essa porcentagem expressiva se deve à cultura de aprender dos participantes, que está voltada ao ensino estruturalista.

A duração do curso também foi indicada pelos estudantes como um aspecto negativo. Segundo eles, a duração de 16 horas distribuídas em 8 aulas foi curta, o que nos leva a entender que essa proposta de curso temático poderia ser reformulada futuramente para ser oferecida em um curso de maior extensão.

Em conformidade com esses dois pontos, na questão 12 (*O que você mudaria / acrescentaria no curso?*) dos 12 estudantes, 4 sugeriram acrescentar tópicos de gramática e/ou pronúncia, como podemos ver nas respostas a seguir:

*Mais tempo, aprender a pronuncia das palavras e analisar mais as músicas.*

*Utilização das musicas para aprender pronuncia, gramatica e oralidade.*

*Colocaria mais ênfase na pronunciação e na gramática. A temática da pra fazer muitas outras atividades fazendo a aula mais dinâmica.*

---

<sup>35</sup> É importante ressaltar que, neste caso, em conformidade com a proposta de ensino comunicativo, a gramática foi trabalhada em sala de aula. Porém, seu estudo estava limitado à resolução de problemas originados a partir do uso da língua e não o contrário, como geralmente propõe o ensino estruturalista. A respeito disso, podemos tomar como base a contribuição de Mendes (2002): *as abordagens comunicativas, em suas diferentes tendências, focalizam o uso comunicativo da linguagem, uma vez que um ensino centrado na forma [que inclui a gramática] desloca a língua que está sendo aprendida para um lugar fora da experiência do aprendiz, promovendo um desacordo entre o que está sendo ensinado e o uso normal da língua.* (p. 193)

*Mais aspectos gramaticales*

Essas sugestões são condizentes com o posicionamento dos estudantes, apresentado no início do curso e mantido até a sua conclusão, de que apresentam a necessidade de se trabalhar gramática em sala de aula. Além disso, o aumento da carga horária do curso, já indicado na questão anterior, esteve presente também nas sugestões de cinco participantes:

*Acrescentaria mais carga do horário, assim o conteúdo seria mais grande.*

*Mais tempo! É algumas aulinhas de dança, hehe*

*Acho que seria bom acrescentar as horas do curso. Só Isso.*

*Mudaria o tempo do curso.*

*A duração acrescentaria.*

As sugestões dadas pelos participantes serão consideradas em nossas conclusões a respeito desta pesquisa, por serem de validade para encaminhamentos futuros.

Perguntamos também aos alunos a respeito da mudança de ponto de vista sobre a cultura brasileira depois da sua participação no curso. A grande maioria dos alunos afirmou que após o curso sua visão sobre a cultura brasileira modificou. A seguir, temos as respostas elaboradas pelos alunos para a pergunta “Após sua participação no curso, você acredita que sua visão sobre a cultura brasileira mudou? Justifique”:

**Quadro 16 – Após sua participação no curso, você acredita que sua visão sobre a cultura brasileira mudou? Justifique.**

<i>Sim, a samba é um excelente instrumento pra aprender a cultura brasileira.</i>
<i>Mudou sim, não conhecia muito da ditadura do Brasil, nem como erão os butecos antes, da história do samba, do dia a dia das pessoas brasileiras, tem sambas que falam sobre esses temas, eles sem dúvida mostram a cultura brasileira.</i>
<i>Aprendi que o Brasil não só tem samba para as festas, a samba e a cultura em se, é a</i>

<i>sociedade e a história, a vida do povo brasileiro.</i>
<i>Não muito, eu já conhecia vários desses aspectos.</i>
<i>Mudou mesmo, lembro que no primeiro mes que estive no Brasil conversando com um brasileiro, ele me diz que o Brasil não tem cultura, agora acho que esse cara estava muito errado. A cultura brasileira é muito rica, tem muitas influências.</i>
<i>Mudou sim, agora eu sei que a samba faz parte do desenvolvimento do povo está ligado fortemente à história.</i>
<i>Mia visão sobre a cultura brasileira mudou bastante, eu achava outras coisas sobre Brasil mas agora entiendo muito melhor a cultura brasileira.</i>
<i>Totalmente, acho que era meio ignorante e este curso me ajudo a ampliar a perspectiva.</i>
<i>Mudou sim, eu não conhecia muito das Escolas de samba e o ritmo da samba, a historia da ditadura.</i>
<i>Mudou no sentido de ver a relação a historia do Brasil. Antes achava que só era uma musica que se cantava no carnaval, mas não sabia que estivesse tão ligada a outros aspectos da vida e costumes dos brasileiros.</i>
<i>Com certeza! Descobri que a samba é diferente ao que eu achava além de conhecer também coisas da cultura que não tinha visto antes, costumes, expressões crenças etc.</i>
<i>Mudou um pouco sim, agora sinto clareza sobre o que acontece no mundo da samba e no mundo musical brasileiro.</i>

Em um curso no qual seja atribuído a cultura o papel de desencadeador da experiência de aprender uma língua, pode-se ter a idéia equivocada de que o único objetivo dessa proposta de ensino é a sua contribuição para a proficiência linguística. No entanto, mais do que aprender a língua, o foco na cultura tem como objetivo desenvolver no aprendente uma nova postura diante dessa língua e dessa cultura que se mostra, ampliando e a visão do mesmo sobre os fenômenos culturais, tomando-os, assim, de forma menos simplista. Mendes (2004) resume essa questão em sua pesquisa:

(...) as experiências de ensinar e aprender, mais do que meios de alcançar competência comunicativa na nova língua-cultura, sejam um meio de construir, através do diálogo ente culturas, a interação entre sujeitos-mundos diferentes e a construção de novos conhecimentos e experiências surgidos a partir desse encontro. (p. 222)

A mudança de visão sobre a cultura brasileira, de acordo com os estudantes, se deu por meio do trabalho com o samba. Isso fica evidente ao observarmos, nas respostas do quadro 15, as associações ao gênero musical, ainda que a questão fizesse referência somente à cultura.

Ao colocarmos em prática no curso “Cultura popular brasileira: temas e histórias do samba” almejávamos, por meio do trabalho com o samba, mostrar que esse gênero musical é capaz de ampliar o contato dos estudantes com a cultura brasileira. As respostas dos participantes à pergunta “E sua visão sobre o gênero musical samba, mudou depois da sua participação no curso? Comente”, mostram que o uso da canção atingiu nossas expectativas, atuando como meio desencadeador da reflexão cultural, conforme apresenta o quadro 16 com respostas a essas perguntas:

**Quadro 17 – E sua visão sobre o gênero musical samba, mudou depois da sua participação no curso? Comente.**

<i>Sim, a samba está viva!! e essa é a expressão que mais gosto, ela representa muito bem as realidades o que aconteceram em Brasil</i>
<i>Mudou sim, eu achava que a samba só era para o carnaval, agora sei que a samba é um ritmo que mostra a cultura brasileira e todos os tipos de samba.</i>
<i>Se, muitos ritmos, muitas misturas, muita gente, é uma representação do que é Brasil.</i>
<i>Não muito, porque eu gosto do tema e tinha já certo conhecimento.</i>
<i>Como estrangeiro eu tinha uma idéia falsa e superficial. Agora eu poderia dizer que o samba é uma forma de expressão, quase um modo de vida.</i>
<i>Minha visão mudou sim, Samba é expressão popular que acompanha o povo brasileiro em várias fases e etapas.</i>
<i>Mudo completamente, eu achava que o samba era só dança, alegria, músicas mas agora tenho uma visão muito boa e muito mais extensa de o que é samba. Samba é cultura, historia, é uma população inteira.</i>
<i>Sim, para mim a samba associada ao Carnaval, era um ritmo agitado, não conhecia os ritmos mais tranqüilos e românticos.</i>
<i>Sim. Eu só conhecia a samba do Carnaval que a televisão e a internet a mostrar.</i>
<i>Mudo, não achava que fosse tão importante e tivesse tantos ritmos e temáticas diferentes.</i>
<i>Mudou bastante tem muitos ritmos considerados samba que eu nunca teria achado</i>

*que de fato eram.*

*É claro, antes tinha visado uma pequena parte do gênero, agora tenho uma idéia mais ampla do panorama do gênero e suas dificuldades histórias.*

De modo geral, as respostas dadas pelos participantes vão no sentido de considerar que o curso possibilitou a ampliação da visão sobre a cultura brasileira e, mais especificamente, a respeito da manifestação cultural samba. Esse aspecto está evidenciado quando verificamos a nova leitura que os estudantes fazem sobre o gênero musical:

*Mudou sim, eu achava que a samba só era para o carnaval, agora sei que a samba é um ritmo que mostra a cultura brasileira e todos os tipos de samba.*

*É claro, antes tinha visado uma pequena parte do gênero, agora tenho uma idéia mais ampla do panorama do gênero e suas dificuldades histórias.*

*Sim, para mim a samba associada ao Carnaval, era um ritmo agitado, não conhecia os ritmos mais tranquilos e românticos.*

*Mudo completamente, eu achava que o samba era só dança, alegria, músicas mas agora tenho uma visão muito boa e muito mais extensa de o que é samba. Samba é cultura, história, é uma população inteira.*

De acordo com as respostas acima, podemos verificar que, para além do contato com a nova cultura, o samba inicia o processo reflexão intercultural, dado que é possível ver nessas respostas os alunos desenvolverem uma postura de *percepção das figurações identitárias e culturais de forma problematizada e não-simplificada* (BARBOSA, 2009, p. 3). A não-simplificação dessa manifestação cultural está marcada pelo reconhecimento dos alunos de que o samba é mais que uma trilha sonora de um evento como o carnaval.

A problematização dos aspectos culturais é evidenciado também na última aula. Analogamente ao início do curso, eles levantaram imagens que consideravam remeter ao samba. O quadro a seguir apresenta de modo comparativo quais foram as representações indicadas pelos aprendentes para o gênero ao início e ao final do curso:

**Quadro 18 – Tabela comparativa entre as imagens sobre o samba no início e ao final do curso**

<b>Imagens sobre o samba - Início do curso</b>	<b>Imagens sobre o samba - Final do curso</b>
- Carnaval	- Carnaval
- Mulata	- Pessoas - Povo - Mistura - Fernanda - Personagens
- Rio de Janeiro	- Geografia
- Região (referência a como cada região vivencia o samba, principalmente em relação à dança)	
- Estilo de vida	- Costumes
- Identidade brasileira	- Sentimentos
- Liberdade de expressão	- Meio de comunicação/expressão - Letras - Comida - Ditadura - Cores
- Tradição (referência ao “samba antigo”)	- História - Contexto social e histórico - Lembranças
- Diferentes ritmos	- Ritmos - Instrumentos - Cuíca - Influência africana
- Dança	- Dança

O quadro nos mostra que o samba passa a ser encarado pelos estudantes do curso como um gênero mais complexo e multifacetado. Como exemplo, podemos tomar a imagem da mulata anteriormente relacionada ao samba, remetendo a um olhar estrangeiro sobre essa manifestação musical. A reflexão sobre a cultura brasileira acontece quando os alunos tem acesso a um “insumo cultural” recebendo, assim, meios para encarar o samba de forma menos simplista. Como consequência, esses estudantes ampliam sua perspectiva em relação ao samba, deixando de relacioná-lo a *mulata*, mas a *povo*, a *personagens*, a *mistura*.

É importante ressaltar que a mudança na visão sobre o samba não implica em desconsiderar as imagens e idéias surgidas anteriormente à participação do curso, e sim repensá-las, de modo a romper estereótipos e cristalizações sobre o gênero. Por isso, ao verificarmos, por exemplo, que as representações *carnaval* e *dança* se mantiveram entre as imagens relacionadas ao samba, devemos considerar que mesmo essas referências passaram a ser entendidas de forma menos reduzida.

Nesse sentido, a discussão realizada em sala de aula sobre a nova leitura a respeito do samba representa a ampliação da percepção cultural entre os estudantes, conforme podemos ver a seguir:

**P:** *E por que será que vocês consideram que mudou um pouco a visão de vocês, assim: ela falou da alegria, que virou sentimentos, geografia que antes era o Rio de Janeiro...*

**Renata Maria:** *Porque cada dia você, cada aula trazia uma canção e essa canção levava a falar de um tema específico, que essa canção tinha para expor, então... fue enriquecendo...*

**P:** *Foi ampliando, assim?*

**Renata Maria:** *Nosso conceito de que samba no es só...*

[várias vozes]

**P:** *É diferente da visão que vocês tinham antes de vir pro Brasil, depois que chegaram no Brasil?*

**Pedro:** *Porque eu acho que no é exportado tudo isso, o único que é exportado é um tipo de samba e carnaval... é isso que dá para ver fora do Brasil.*

**P:** *Fora, ligando a televisão, pode ser que apareça o carnaval...*

**Alexandre:** *Dança. Alegria, mulatas...*

**Renata Maria:** *Mulher bonita.*

[várias vozes]

**Marina:** *Antes tinha garotas [na lousa].*

**P:** *É, mulher bonita, agora não tem mais [na lousa].*

**Pedro:** [no exterior] *Não fala de samba na ditadura...*

**Alexandre:** *Samba que acontece no verão.*

[várias vozes]

**P:** *Mas não que não fale de mulheres bonitas, porque, né, tem como a gente viu, ele pode falar...*

**Renata Maria:** *Só que agora no es só.... Agora no é só isso, agora é mais.*

**Marina:** *Mais.*

**Renata Maria:** *É uma mistura de muitas...coi...muitas.... temas.*

(Transcrição A 8 – T 1)

Os dados analisados nesta seção nos permitem afirmar que o samba foi percebido pelos aprendentes como um valioso recurso pedagógico para a compreensão da cultura brasileira. Ainda que o curso tenha explorado menos aspectos gramaticais do que o desejado pelos estudantes, os mesmos se mostraram satisfeitos em relação ao insumo cultural oferecido ao longo das aulas. Isso pode ser verificado em uma quantidade significativa de respostas dadas pelos estudantes que indicam não apenas o aprofundamento de aspectos relacionados ao samba e à cultura como também a superação de imagens estereotipadas sobre o Brasil e os brasileiros. Esses resultados estão de acordo com procedimentos para o trabalho com cultura, conforme sugere Mendes (s/d):

elaborar teorias e procedimentos pedagógicos que fujam do conhecido esquema de tratar a cultura como conjunto de conteúdos informativos e exóticos sobre determinado país, região, comunidade ou grupo específico e, conseqüentemente, a língua como conjunto de aspectos estruturais que tem existência e funcionamento independente de toda rede social que a envolve. (p. 51)

Nesse sentido, podemos compreender que a canção e, especificamente, o gênero musical *samba* pode ser utilizado como fonte para reflexão cultural em aulas de Português como língua estrangeira para hispanofalantes.

Feita a análise dos dados, passamos ao encerramento da pesquisa, indicando as conclusões e encaminhamentos levantados.



## 5 CONCLUSÕES E ENCAMINHAMENTOS

“O samba é pai do prazer  
O samba é filho da dor  
O grande poder transformador”  
(Caetano Veloso – “Desde que samba é samba”)

Esta pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, teve como foco a análise das potencialidades do samba como recurso pedagógico no ensino de PLE baseado em conteúdos culturais a hispanofalantes. A seguir, apresentaremos os resultados da pesquisa, as considerações finais e os encaminhamentos para futuras atividades.

### 5.1 Retomada das questões de pesquisa: resultados obtidos

Nesta pesquisa, nossos objetivos foram verificar como a canção pode contribuir para o ensino/aprendizagem de aspectos culturais de uma língua, analisar como estudantes falantes de Espanhol vivenciam uma proposta prática de ensino de PLE que contemple aspectos culturais do Brasil e dos brasileiros e discutir, com base nos dados gerados pelos alunos, os resultados do uso de um material didático de enfoque em conteúdos culturais em um curso de Português para estrangeiros.

Aprofundamos questões teóricas concernentes à cultura e ensino de línguas, o uso da canção em sala de aula e as tendências metodológicas para o ensino de línguas. Com apoio das teorias de base, elaboramos o curso de PLE temático sobre samba, colhemos os dados e realizamos a análise dos mesmos, a fim de responder às duas questões norteadoras da nossa pesquisa:

**- Que aspectos culturais podem ser explorados em sala de aula por meio do trabalho com o gênero musical *samba*?**

**- Quais os posicionamentos e impressões de hispanofalantes sobre aprender Português por meio do conteúdo cultural *samba*?**

Na primeira questão, tínhamos como foco a reflexão sobre a prática educativa que propõe o trabalho com cultura como seu elemento desencadeador. Por meio do Relatório de observação, pudemos levantar alguns dos aspectos culturais mais relevantes trabalhados ao longo do curso. Eles serviram como base para refletirmos em que medida esses aspectos estavam relacionadas à canção. No quadro a seguir podemos observar que aspectos culturais foram trabalhados:

**Quadro 19 – Conteúdos culturais trabalhados no curso**

<b>Micro-esfera</b>	<b>Conteúdos culturais</b>
Entretenimento e artes	- Samba - Composição musical - Carnaval
Atualidades	- Realidade de uma comunidade carente
História-geografia	- Formação do povo brasileiro - Ditadura brasileira
Relações sociais e comportamento	- Preconceito regional - Desigualdade social
Reciprocidade	- Moradia - Carnaval

O quadro indica que cinco das seis micro-esferas culturais propostas por Paiva (2009) foram trabalhadas no curso temático sobre samba. Os conteúdos culturais indicados no quadro e analisados ao longo do item 4.1 revelam a variedade de temas surgidos a partir do curso. Apenas a micro-esfera exotismo não foi indicada pelos observadores, embora consideremos que a mesma foi abordada em vários momentos, como na primeira aula, quando foram levantados pelos alunos diferentes imagens, a maior parte estereotipadas, relacionadas ao gênero musical *samba*. Desse modo, podemos concluir que, ainda que de forma mais ou menos evidente, todas as micro-esferas foram abordadas neste curso cujo desencadeador da reflexão cultural foi o samba.

Ademais do trabalho com as micro-esferas propostas pela autora, verificamos a possibilidade de existência de uma nova micro-esfera, a *sociolinguística*. Pertencente à micro-esfera *reciprocidade*, nessa nova categoria caberiam as reflexões relacionadas ao

uso da língua, suas variações e aspectos comparativos entre as línguas materna e alvo. Dessa maneira, necessitamos expandir as categorias elaboradas por Paiva (2009) a fim de que se enquadrasse a reflexão a respeito da própria língua.

A análise realizada no capítulo anterior confirmou nosso pressuposto de que a canção é um eficaz recurso para a descoberta de relevantes formantes da cultura brasileira. Além disso, pudemos verificar a validade do samba como meio de compreender a cultura, podendo ser utilizado como recurso pedagógico nas aulas de PLE. Pudemos observar que o papel do samba na reflexão cultural se deu predominantemente de duas formas diferentes ao longo do curso. Em alguns momentos, o gênero musical serviu como elemento provocador da reflexão cultural, visto que é a partir dele que os estudantes se engajam em discutir a respeito da própria cultura e da cultura-alvo. Em outros momentos, o samba atuou de modo a contribuir para a compreensão de um fenômeno cultural que já está sendo discutido em sala de aula.

Em relação à segunda pergunta, dividimos a análise em dois momentos. No primeiro, procedemos ao levantamento das impressões e expectativas iniciais. Pudemos notar uma receptividade favorável ao trabalho com esse gênero musical e com a abordagem da cultura, embora os alunos compartilhassem experiências e apresentassem expectativas em relação ao curso que estejam mais voltadas ao ensino estrutural, isto é, ao trabalho com gramática e fonética.

A análise do segundo questionário e da última aula do curso nos indica que a canção se mostrou como um instrumento eficaz para o contato com a cultura brasileira. Consideramos que o sucesso do curso só foi possível porque os alunos, embora compartilhassem uma perspectiva estruturalista de ensino, estavam abertos a uma proposta de ensino comunicativo que tivesse a cultura como tema central. Além disso, acreditamos que o fato de o público-alvo ser composto por hispanofalantes latinos, que tem familiaridade com a língua e a cultura brasileira, contribuiu para o atendimento dos objetivos do curso.

## **5.2 Considerações finais e encaminhamentos**

Ao longo desta investigação, nos deparamos com alguns imprevistos relacionados aos equipamentos eletrônicos utilizados para a realização do curso e gravação das aulas. Em relação aos aparelhos utilizados, com base nesta experiência de

pesquisa, podemos afirmar que seu bom funcionamento é fator fundamental para a qualidade da aula. A falta ou imprevistos no uso de um equipamento eletrônico para ouvir as canções ou assistir aos vídeos comprometem o andamento da aula que tem como proposta o ensino comunicativo e como foco o trabalho com o samba.

Além disso, embora as limitações das gravações em áudio não tenham comprometido decisivamente nossa pesquisa, reconhecemos as limitações deste instrumento de registro de dados, principalmente em relação à compreensão de trechos da fala do estrangeiro e na identificação dos participantes durante interações em atividades. Desse modo, faz-se necessário, sempre que possível, recorrer a outros procedimentos. Como sugestão, para auxiliar o pesquisador na compreensão dos dados coletados, indicamos a presença de observadores, a fim de se obter uma nova visão a respeito do fenômeno investigado.

Acreditamos que esta pesquisa dá indicações de como elaborar um planejamento de curso dentro do eixo temático, contribuindo, assim, para o trabalho de profissionais da área de PLE. O material disponibilizado, assim como as descrições de atuação em aula e a síntese com os conteúdos estudados podem ser consultados e replicados por aqueles que assim desejarem.

Nossos estudos atestam que a canção brasileira pode ser conteúdo de um ensino comunicativo pautado na reflexão sobre cultura. Porém, no momento não dispomos de dados que afirmem a respeito das contribuições desse ensino para a aquisição linguística, podendo essa questão ser aprofundada em futuras pesquisas.

Consideramos que a sugestão dos alunos a respeito da duração do curso poderia ser levada em consideração em futuras ofertas. Desse modo, conforme as indicações realizadas, com o curso mais longo, é possível contemplar aspectos que não foram muito aprofundados nesta edição, como a interculturalidade e o estudo sistemático da gramática, além do trabalho com outros gêneros musicais, que foi nossa proposta inicial para o trabalho com a canção brasileira e sua representatividade cultural.

Assim, com base nos estudos desenvolvidos nesta pesquisa, concluímos considerando que o samba se mostra como recurso eficaz para o contato com a cultura no ensino de Português Língua Estrangeira na medida em que, conforme a pesquisa realizada revela, o samba é uma manifestação cultural *viva*, capaz de expressar parte importante da cultura do povo brasileiro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. V. **Um estudo da interação aluno – aluno em atividades em pares ou em grupos na aula de língua estrangeira.** Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1992.

\_\_\_\_\_. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F., \_\_\_\_\_. (orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, 2006.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Português para estrangeiros: interface com o espanhol.** Campinas: Pontes Editores, 1995.

\_\_\_\_\_. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (orgs.). **Tópicos em Português Língua Estrangeira.** Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Análise da abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: \_\_\_\_\_. **O professor de língua estrangeira em formação.** 2 ed. Campinas: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **O planejamento de um curso de língua: a harmonia do material-insumo com os processos de aprender e ensinar línguas.** Mimeo, 2007. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/il/let/almeidafilho/documentos/Planejamento%20de%20um%20curso%20de%20lingua.doc>> Acessado em: 3 de set. de 2010.

BARBOSA, L. M. de A. Concepção de língua e cultura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: SIGNORI, M. B. D.; GATTOLIN, S. R. B.; MIOTELLO, V. (orgs.) **Década – Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. Visões interculturais ou identidades cristalizadas? O Brasil e os brasileiros nos livros didáticos de português para estrangeiros. In: FLEURI, R. M. (Org.). **XII Congresso da Associação Internacional para pesquisa Intercultural (ARIC).** Florianópolis: ARIC - Association Internationale pour la Recherche Interculturelle, 2009, v. 1, p. 1-18.

\_\_\_\_\_. O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino de português língua estrangeira. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa,** 2009, v. 10-11, p. 31-41.

\_\_\_\_\_. **Lexicultura:** implicações de cultura do cotidiano no ensino de português para estrangeiros. s/d.

BEGLAR, D.; HUNT, A. Implementing task-based language teaching. In: RICHARDS, J.; RENANDYA, W. (eds). **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice.** New York: Cambridge University Press, 2002

BIZON, A. C. C. Aprender conteúdos para aprender língua estrangeira: uma experiência de ensino alternativo de PE. pp. 17 – 48. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; LOMBELLO, L. C. (ogs.) **Identidades e caminhos no ensino de português para estrangeiros**. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

\_\_\_\_\_. **Característica da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de Português-Língua Estrangeira**: um estudo comparativo. Dissertação de Mestrado, Campinas: UNICAMP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Manual do Aplicador do Exame Celpe-Bras**. Brasília, DF, 2003.

BROWN, J. D. Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standards. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (ed.). **The Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p. 210-34.

BYRAM, M., GRIBKOVA, B., STARKEY, H. **Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching**. A Practical Introduction for Teachers. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

BYRNES, H. Content-based foreign language instruction. In: SANZ, C. (ed.) **Mind and context in adult second language acquisition**: Methods, theory, and practice. Washington: Georgetown University Press, 2005, pp.282-302

CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979,

CORDEIRO, S. M. **Decolagem em Língua Estrangeira (Francês)**: potências do ensino por conteúdos e tarefas na comunicação. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2011.

DAMATTA, R. **Conta de mentiroso**: Sete ensaios de antropologia brasileira. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

DUCATTI, A. L. F. **A interação verbal na língua-alvo e a proficiência oral na prática de sala de aula**: (re) definindo o perfil de uma professora de língua inglesa da escola pública. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2010.

FANJUL, A. P. **Português e Espanhol**: línguas próximas sob o olhar discursivo. São Carlos: Claraluz Editora, 2002.

FERNANDES, J. C. A música desatando nós no ensino de línguas. **XI Congresso Internacional da ABRALIC**. São Paulo: ABRALIC, 2008.

FERREIRA, M. **Como usar a música na sala de aula**. 7ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

FONTES, M. S. Um Lugar para a Cultura. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.) **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Editora da UNB, 2002.

GARCIA-DE-STEFANI, V.C. **O cinema na aula de língua estrangeira**: uma proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2010.

GOBBI, D. **A música como estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa**. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre: UCS e UFRGS, 2001.

HOLMES, J. Research and the postmodern condition. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A.(orgs.). **Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992.

JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. Série Pensamento e Ação no Magistério. 2ª Ed. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

KAWACHI, C. J. **A música como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa da rede pública de ensino**. Dissertação de Mestrado, Araraquara: UNESP, 2008.

KRAMSCH, C. O componente cultural na Linguística Aplicada. Tradução de Lucia Maria de Assunção Barbosa. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, São José do Rio Preto: APLIESP, n. 15, 2009, pp. 115-134.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. Yale: Yale University Press, 2003

LARSEN-FREEMAN, D; LONG. M. **An Introduction to Second language Acquisition**. Research. N. Y: Longman. U.S.A, 1991.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEITÃO, L. R. **Noel Rosa**: poeta da vila, cronista do Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LIMA, Luciano R.. **O uso de canções no ensino de inglês como língua estrangeira: a canção cultural**. s/d. Disponível em: <[www2.docentes.uneb.br/lucianolima](http://www2.docentes.uneb.br/lucianolima)>. Acessado em 01 de out. de 2011.

LUCE, M. S. **O ensino de Língua Estrangeira por tarefas**: um projeto com críticas de filme. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

MALINOWSKI. B. **Uma teoria científica da cultura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1962.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDES, E. O. Aprender a língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de PLE. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.) **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Editora da UNB, 2002.

\_\_\_\_\_. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN):** uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2004.

\_\_\_\_\_. **A interculturalidade no ensino/aprendizagem de PLE**. s/d.

MEYER, R. M. de B. Cultura Brasileira e língua portuguesa: do estereótipo à realidade. In: \_\_\_\_\_. **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986 (Série Temas básicos de educação e ensino)

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada:** A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

NAPOLITANO, M. **História e música:** história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **A síncope das ideias:** a questão da tradição na música popular brasileira. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

NASCIMENTO, M. B. B. do. O poema canção no Ensino/Aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira. **Caderno de Letras da UFF** – Dossiê: Diálogos inertamenricanos. n° 38, 2009. pp. 109-121.

NUNAN, D. Traditional Approaches to the Curriculum. In: \_\_\_\_\_. **The learner-centred curriculum**. New York: Cambridge University Press, 1988.

OLIVEIRA PINTO, T. de. Som e música. Questões de uma Antropologia Sonora. **Revista de Antropologia**. São Paulo, no.1, 2001, vol. 44. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-77012001000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012001000100007)>. Acessado em 05 de abril de 2012.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo Brasiliense 1985.

PAIVA, A. F. **Perspectivas (inter)culturais em séries didáticas de português língua estrangeiras**. Dissertação de Mestrado, São Carlos, UFSCar, 2009.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? **Tesol Quarterly**, n. 2, 1990, v. 24, p. 161-176 .



RICHARDS, J. C. Course planning and syllabus design. In: \_\_\_\_\_. **Curriculum Development in Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 2001

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2 ed. New York: Cambridge University Press, 2005.

SANTIAGO VIGATA, H. **Linguacultura em foco**: material audiovisual legendado como mecanismo para o ensino intercultural de espanhol para brasileiros. Dissertação de Mestrado, Brasília: UnB, 2011.

SANTOS ASENSI, J. Música maestro... Trabajando con música y canciones en el aula de español. **Carabela**, n. 41. Madrid: SGEL, 1997, pp. 129-152.

SILVEIRA, R. C. P. da. Aspectos da identidade cultural brasileira para uma perspectiva interculturalista no ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira. In: SILVEIRA, R. C. P. da. (org.). **Português Língua Estrangeira: perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

SODRÉ, M. **Samba**: o dono do corpo. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

STAIGER, E. **Conceitos Fundamentais da Poética**. Rio de Janeiro: GB, 1972.

STERN, H. H. **Issues and Options in Language Teaching**. Oxford: OUP, 1992.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna**: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

TINHORÃO, J. R. **História social da música popular brasileira**. Lisboa: Editora caminho, 1990.

TONELLI, F. **Imagens e representações de indígenas em letras de canções brasileiras**. Relatório de Iniciação Científica. São Carlos: UFSCar, 2008.

TRAMONTE, C. **O samba conquista passagem**: As estratégias e a ação educativa das escolas de samba. Petrópolis: Vozes, 2001.

VIANA, N. Planejamento de Cursos de línguas - Pressupostos e Percurso. In: José Carlos Paes de Almeida Filho. (Org.). **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas - SP: Pontes, 1997, p. 29-48.

\_\_\_\_\_. **Sotaque cultural**: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira. Tese de Doutorado, Belo Horizonte: UFMG, 2003.

WALESKO, A. M. H. **A interculturalidade no ensino de língua estrangeira**: um estudo em sala de aula com leitura em inglês. Dissertação de Mestrado, Curitiba: UFPR, 2006.

WESCHE, M. B.; SKEHAN, P. Communicative, task-based and content-based language instruction. In: KAPLAN, R. B. **The Oxford Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

WILKINS, D. A. Grammatical, situational and notional syllabuses. In: BRUMFIT, C. J, JOHNSON, K. **Communicative approach to language teaching**. 9 ed. Oxford University Press, 1998.

## APÊNDICES

### Apêndice A- Termo de consentimento

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**  
**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa cujo título provisório é “A mpb como recurso para o ensino de Português como língua estrangeira por meio de conteúdos culturais”, sob responsabilidade da pesquisadora Fernanda Tonelli, cujo objetivo é investigar as potencialidades do uso da canção como um recurso didático no ensino de Português para estrangeiros sob uma perspectiva cultural.

Você foi selecionado porque atende aos critérios de escolha dos participantes: é residente no Brasil e tem a o Espanhol como língua materna. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a universidade.

Sua participação consistirá em frequentar as aulas e ser observado pela professora-pesquisadora ao longo do curso ministrado dentro do projeto de extensão “Português para estrangeiros”; responder aos questionários realizados no início e no final do curso e ter sua participação registrada em gravações de áudio durante as aulas.

Seu consentimento em participar poderá causar alguns desconfortos, como constrangimento em relação às gravações de áudio durante as aulas e com relação às perguntas do questionário. No entanto, a pesquisadora se colocará atenta a quaisquer tipos de desconforto e buscará minimizá-los, retirando dúvidas e adaptando as estratégias de ação. Não haverá gastos financeiros ao participante, nem riscos de ordem física ou de outra natureza. Sua participação, ao contrário, poderá trazer benefícios, pois com esse estudo buscamos contribuir para os estudos sobre ensino/aprendizagem de língua estrangeira e, especificamente, de Português como língua estrangeira.

Todas as informações obtidas com essa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação e todos os dados serão acessados apenas pela pesquisadora e sua orientadora. Seu nome será guardado sob sigilo, o que significa que só será revelado se você preferir, e se essa preferência for manifesta por escrito. Dessa forma, sua participação, escrita ou oral, assim como os dados dos questionários, serão divulgados de forma anônima, e poderão ser usados em relatórios, apresentações e artigos sobre a pesquisa.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados para contato com a pesquisadora e a orientadora da investigação. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

---

Fernanda Tonelli

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

---

Assinatura do Sujeito da Pesquisa

Pesquisadora: Fernanda Tonelli

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística – UFSCar.

Contato:

Orientadora: Prof. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa

Departamento: Departamento de Letras / Programa de Pós-Graduação em  
Linguística

Contato:

## Apêndice B – Relatório do observador

### Curso “Cultura popular brasileira: temas e histórias do samba” Relatório de observação de aula

Observador(a): \_\_\_\_\_ Aula nº \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

1. Marque quais aspectos culturais foram trabalhados de maneira significativa ao longo da aula

	Micro-esferas	Amostras
	Entretenimento e artes	
	Atualidades	
	História-geografia	
	Relações sociais e comportamento	
	Exotismo	
	Reciprocidade	

2. Como língua e cultura foram trabalhadas em sala de aula?

- Língua e cultura foram trabalhadas de maneira integrada ao longo de toda a aula
- Língua e cultura foram trabalhadas de maneira integrada na maior parte do tempo
- Língua e cultura foram trabalhadas de maneira integrada apenas em alguns momentos da aula
- Língua e cultura foram trabalhadas de maneira isolada
- Apenas língua foi trabalhada em aula
- Apenas cultura foi trabalhada em aula

---

---

---

3. Ao longo da aula, como os alunos se mostram em relação aos conteúdos culturais abordados?

- Muito interessados/participativos
- Interessados/participativos

- Pouco interessados/participativos
- Desinteressados/ não participativos

---

---

---

4. Em qual(quais) momento(s) os alunos se mostraram mais interessados/participativos?  
Enumere de forma decrescente se for mais de uma opção.

- Quando são abordadas questões restritas à gramática
- Quando discutem a respeito da sua própria cultura
- Quando dizem sobre sua experiência aqui no Brasil
- Quando são apresentadas curiosidades, peculiaridades referentes à cultura brasileira
- Quando estão trabalhando com questões referentes ao próprio samba, como a letra, ritmo, compositores
- Outros: \_\_\_\_\_

---

5. Algum aluno expressou necessidade de focar aspectos estruturais da língua em detrimento da cultura?

- Não  Sim

---

---

---

6. Houve alguma dúvida, crítica, sugestão, comentário feito por algum aluno que lhe chamou mais a atenção?

- Não  Sim Qual? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

7. Pontos fortes da aula (em que houve maior interação, curiosidade, engajamento por parte dos alunos, por exemplo)

---

---

---

---

---

8. Pontos fracos da aula (em que os alunos se mostraram desinteressados, confusos, dispersos)

---

---

---

## Apêndice C – Questionário 1

### Questionário participante – I

Prezado aluno,

Este primeiro questionário tem como objetivo obter dados a respeito de sua experiência com a língua portuguesa, bem como levantar suas necessidades, interesses e expectativas em relação ao curso. Sua participação é de grande importância para a nossa pesquisa e contribuirá para o desenvolvimento da mesma e também para os estudos sobre o ensino/aprendizagem de Português para estrangeiros de modo geral.

Agradecemos sua participação!

1. Nome e idade

---

2. Qual é a sua profissão? E nacionalidade?

---

3. Há quanto tempo está no Brasil?

---

4. Até quando pretende ficar no Brasil?

---

5. Qual é a sua formação acadêmica?

Nível fundamental

Nível médio

Superior incompleto. Qual? \_\_\_\_\_

Superior completo Qual? \_\_\_\_\_

Pós graduação incompleta Qual? \_\_\_\_\_

Pós graduação completa Qual? \_\_\_\_\_

Sim  não

6. Em caso de resposta afirmativa, responda:

Onde? \_\_\_\_\_

Quando? \_\_\_\_\_

Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

Qual (quais) eram o(s) foco(s) do(s) curso(s) que você participou?

Gramática

Comunicação

Funções (como, por exemplo, cumprimentar, pedir permissão ou solicitar informação)

Escrita

Cultura

Outro: \_\_\_\_\_

7. Nesse momento, como você classifica o seu conhecimento de Português:

- Muito fraco
- Fraco
- Razoável
- Suficiente
- insuficiente
- Satisfatório
- Avançado
- Outro \_\_\_\_\_

8. Qual (quais) língua(s) estrangeira(s) você já estudou/ estuda? E em que nível de proficiência dessa língua você se considera?

Língua: \_\_\_\_\_ Nível: \_\_\_\_\_

Língua: \_\_\_\_\_ Nível: \_\_\_\_\_

Língua: \_\_\_\_\_ Nível: \_\_\_\_\_

Língua: \_\_\_\_\_ Nível: \_\_\_\_\_

9. Antes de vir para o Brasil, você considerava o Português uma língua:

- Importante
- Interessante
- Bonita
- Difícil
- Fácil
- Útil
- Chata
- Inútil
- Agradável
- Sem importância
- Outro \_\_\_\_\_

10. Depois de ter contato com o Português aqui no Brasil, suas impressões a respeito dessa língua mudaram? Em que sentido?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Qual (quais) foi (foram) a(s) maior(es) dificuldades encontradas por você quando chegou ao Brasil?

- Compreensão oral (entender o Português falado)
- Compreensão escrita (ler em Português)
- Compreensão cultural (como hábitos, alimentação, comportamento, crenças)
- Produção oral (falar em Português)
- Produção escrita (escrever em Português)
- Clima
- Outros: \_\_\_\_\_

12. A partir de sua experiência com o Português aqui no Brasil, quais dos itens abaixo você considera importante de ser trabalho em um curso de Português? Enumere em ordem decrescente. (1 para o mais importante e 6 para o menos importante)

- Gramática



- ( ) Cultura
- ( ) Pronúncia
- ( ) Vocabulário
- ( ) Situações de uso da língua
- ( ) Leitura e compreensão de textos
- ( ) Outros:

13. Na sua opinião, o que é uma boa aula de Português?

---

---

---

---

14. Ao aprender uma língua estrangeira, você acha importante conhecer a cultura dos países onde ela é falada? Por quê?

---

---

---

---

14. Qual sua opinião sobre aprender Português a partir da cultura brasileira?

---

---

---

15. O que você entende por cultura?

---

---

---

---

16. O que você sabe sobre a cultura brasileira?

---

---

---

---

---

17. Como você vê a relação entre língua e cultura?

---

---

---

---

18. Como você acha que deve ser uma aula de Português com utilização de sambas?

Que tipo de atividades deve ter?

---

---

---

---

---

19. O que você pretende aprender neste curso?

---

---

---

---

---

20. O que você espera da professora neste curso?

---

---

---

---

---

22. Que sugestões você gostaria de fazer para este curso?

---

---

---

---

---

---

## Apêndice D – Questionário 2

### Questionário Participante – II

Prezado participante,

Como segunda parte desta pesquisa, este questionário tem como objetivo registrar sua opinião e experiência de aprendizagem no curso realizado. Sua contribuição é muito importante para a reflexão sobre o ensino de português como segunda língua e língua estrangeira por meio de conteúdos culturais.

Mais uma vez, agradecemos sua participação!

**1-** De modo geral, como você avalia o curso?

- Muito bom
- Bom
- Regular
- Fraco
- Muito fraco

Justifique sua resposta.

---

---

---

**2-** Dê notas de 1 a 3 de acordo com sua opinião sobre o curso realizado (sendo 1 a menor nota e 3 a maior):

- tempo de duração do curso
- carga horária
- ambiente da sala de aula
- interação e participação em sala de aula
- utilização do samba como recurso didático
- conteúdo e temas culturais abordados no curso
- canções selecionadas
- Materiais utilizados (textos, canções, vídeos)
- atividades realizadas em sala de aula
- atividades realizadas em casa
- explicitação de aspectos gramaticais e estruturais da língua
- desenvolvimento da compreensão escrita (leitura)
- desenvolvimento da produção escrita
- desenvolvimento da compreensão oral
- desenvolvimento da produção oral
- Outros itens que julgar importantes: \_\_\_\_\_

---

---

**3-** Destaque pontos que você julgou positivos do curso.

---

---

---

**4-** Destaque pontos que você julgou negativos do curso.

---

---

---

**5-** E você, como se avalia em relação ao curso?

- Avancei muito  
 Tive um bom avanço  
 Avancei muito pouco  
 Não tive avanço

Justifique sua resposta.

---

---

---

**6-** Marque as opções abaixo de acordo com a seguinte legenda:

- 1- *Concordo plenamente*  
2- *Concordo em partes*  
3- *Não concordo*  
4- *Não sei / não tenho opinião formada*

- o trabalho com o tema “samba” atuou como motivador da aprendizagem da língua portuguesa  
 o trabalho com o tema “samba” propiciou uma maior compreensão da cultura brasileira  
 para aprender língua portuguesa basta dominar a gramática e a pronúncia dessa língua  
 é possível aprender língua portuguesa por meio do curso temático sobre samba  
 a história do samba ajudou-me a compreender aspectos da língua e da cultura brasileira  
 Outros itens que julgar importantes: \_\_\_\_\_

---

---

---

**7-** Após sua participação no curso, você acredita que sua visão sobre a cultura brasileira mudou? Justifique.

---

---

---

8- E sua visão sobre o gênero musical samba, mudou depois da sua participação no curso? Comente.

---

---

---

---

---

---

9- As aulas de Português por meio do conteúdo temático *samba* atingiram suas expectativas? Em que sentido?

---

---

---

---

---

---

10- O que você mais gostou de estudar/ver no curso?

---

---

---

---

---

---

11- O que menos gostou de estudar/ver no curso?

---

---

---

---

---

---

12- O que você mudaria / acrescentaria no curso?

---

---

---

---

---

---

## Apêndice E – Portfólio das aulas

<b>Apresentação do curso – 12/04</b>
<b>Objetivos:</b> fazer esclarecimentos a respeito do curso, da pesquisa, da pesquisadora e dos alunos. Aplicação do primeiro questionário e do termo de consentimento.
<b>Descrição:</b> A professora, após aguardar a chegada de alunos que se perderam devido a reformas no prédio onde aconteceriam as aulas, começa apresentando a si própria e ao curso, falando sobre seus propósitos e sua relação com a pesquisa em desenvolvimento. Após os primeiros esclarecimentos, ela explica as características de uma pesquisa qualitativa realizada com seres humanos e entrega o “Termo de consentimento” para que os alunos leiam e, depois de sanadas dúvidas, assinem. Em seguida, é entregue o primeiro questionário aos alunos, a fim de que sejam detectadas as necessidades e expectativas dos mesmos. É-lhes esclarecido que, embora as questões estejam escritas em Português, eles podem responder em espanhol caso desejem. Ao final, a professora propõe que os alunos se apresentem em uma conversa informal, para que todos se conheçam. Eles fornecem informações como seus nomes, nacionalidade, formação acadêmica e período de permanência no Brasil, em tom bastante descontraído.

<b>Aula 1 – 14/04/2011</b>
<b>Tema: Desde que samba é samba é assim?</b>
<b>Objetivos:</b> Primeiro contato com o gênero musical samba e discussão inicial a respeito de sua definição
<b>Conteúdo trabalhado:</b> Canções que tem o samba como temática.
<b>Material:</b> Letras de canções e áudio das canções “Samba da minha terra”, de Dorival Caymmi, “Samba da bênção”, de Vinicius de Moraes, “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso, “Brasil Pandeiro”, de Assis Valente, “Não deixe o samba morrer”, de Edson Conceição e Aloísio e “Tem mais samba”, de Chico Buarque.
<b>Descrição:</b> A aula começa com atrasos por conta de problemas com os aparelhos de áudio. A professora inicia fazendo um “brain storm” a respeito dos sentidos suscitados a partir do

termo *samba*. Nessa atividade, os seguintes itens foram apontados pelos participantes, respectivamente:

- Carnaval
- Mulata
- Rio de Janeiro
- Estilo de vida
- Tradição (referência ao “samba antigo”)
- Diferentes ritmos
- Liberdade de expressão
- Identidade brasileira
- Dança
- Região (referência a como cada região vivencia o samba, principalmente em relação à dança)

Em seguida, a professora entrega o material da aula para a realização da primeira atividade, que consiste em ler trechos de seis sambas nos quais esse gênero é tema e, a partir de sua letra, tentar identificar o andamento de cada canção apresentada (lento ou rápido), temas e imagens que seus versos revelam sobre o samba. Os estudantes se organizam em grupos de 3 ou 4 pessoas. É solicitado que caso eles tenham dúvida em relação a alguma palavra, tentem, pelo contexto, chegar a um consenso em grupo sobre seu significado.

Os alunos desempenham bem a atividade em grupo, fazendo boas leituras das canções. Quando aberto para discussão dos trechos selecionados, os estudantes contribuem satisfatoriamente para a interpretação das canções. Há momentos de dispersão, com conversas paralelas, quando as canções são tocadas. O áudio não permite identificar se essas conversas se referem às canções, mas pelas impressões em aula, é possível parte dos alunos ter relacionado o exercício de escuta com um momento mais flexível da aula, de descontração.

Ao final da aula, diante dos diferentes tipos de samba ouvidos, um aluno relata que esperava ouvir canções mais parecidas com sambas-enredo.

**Pontos aprendidos:** Diferentes tipos de samba; vocabulário

## Aula 2 – 19/04

**Tema: “Desde que samba é samba é assim?” – Breve histórico do samba**

**Objetivos:** fazer um levantamento da trajetória do samba ao longo de sua formação e consolidação no cenário nacional. Identificação e compreensão das variantes que compõem esse gênero musical.

**Conteúdos:** Breve panorama sócio-histórico do samba e diferentes gêneros, sub-gêneros e estilos derivados do samba.

**Materiais utilizados:** letra e áudio da canção “Samba, agoniza mas não morre”, de Nelson Sargento e trechos de textos sobre diferentes tipos de samba e áudio de canções que representem esses trechos.

### **Descrição:**

A aula começa com alguns esclarecimentos a respeito do e-mail enviado anteriormente pela professora com a confirmação da aula, pois, diferentemente da UFSCar, a USP, universidade onde muitos alunos estudam, não teria aulas nessa semana, o que poderia confundi-los. Há uma discussão a respeito do termo “emendar” relacionado a datas e eventos, que aparece no e-mail citado e é motivo de incompreensão para alguns alunos.

É pedido que os alunos se sentem em semi círculo. Primeira atividade: em 4 grupos de 3 pessoas, os alunos devem produzir um pequeno texto no qual contenha a trajetória do samba. Para isso, devem tomar como base a letra da canção “Samba, agoniza mas não morre”, bem como o que já foi discutido na aula anterior. Eles devem focar, para a interpretação da canção, nos trechos em itálico (*negro forte destemido, nas esquinas, no botequim, no terreiro, inocente, pé no chão, te impuseram outra cultura*), que apresentam imagens relacionadas à trajetória do samba. É pedido aos grupos que apresentarem dúvidas em relação a alguma palavra, para consultarem o dicionário, sendo possível eles encontrem o sentido dessas palavras de acordo com o contexto da música. Os termos que geraram dúvidas foram *derradeiro, fidalguia, botequim* e a expressão *pé no chão*.

Os alunos se mostraram engajados na leitura da canção e discutiram bastante em grupo, de modo que a atividade se estendesse para além do previsto pela professora. Um grupo escreveu o texto em espanhol para depois traduzi-lo para o Português, alegando assim ser mais fácil. Após a produção escrita, a professora pede que os grupos troquem as produções entre si para que leiam os textos dos colegas. Antes de abrir para discussão entre todos, eles ouvem a canção. Muitos acompanham a canção cantando em voz



baixa. Depois de escutá-la, é feita uma discussão sobre a trajetória do samba. Eles trazem informações sobre a escravidão, influência africana, religião, e por meio dessas informações a professora vai complementando com dados a respeito das origens e consolidação do samba no cenário nacional. A respeito da promoção do samba como gênero nacional, a professora pergunta sobre gêneros tradicionais dos países dos alunos. Alguns alunos se engajam em falar sobre gêneros que tiveram o mesmo percurso que o samba. A professora pede que eles produzam um texto em casa sobre um desses gêneros citados.

Parte-se para a segunda atividade da aula: com base nas informações trazidas nos textos, relacionar as descrições com as derivações do samba correspondentes. Os alunos lêem em voz alta o texto e depois, em consenso, relacionam com o gênero correspondente. A professora, na medida em que vão realizando a atividade, complementa com informações sobre essas variantes.

Após realizar a atividade, eles ouvem trechos de canções e tentam relacionar com os gêneros vistos. Problemas com os aparelhos eletrônicos não permitem que os vídeos com as variantes do samba fossem passadas.

**Pontos aprendidos:** Vocabulário; história do samba; variantes do samba; questões pontuais de ortografia e gramática.

### Aula 3 – 23/04/2011

**Tema:** “Fazendo carnaval” – A escola de samba

**Objetivos:** Compreensão da organização de um desfile de Escola de samba. Compreensão da Escola de samba como entidade ativa ao longo de todo ano e que tem, dentro outras funções, a de catalisar projetos sociais voltados à comunidade.

**Conteúdos:** a Escola de samba, o carnavalesco e a organização do desfile de carnaval. A Escola de samba e os projetos sociais.

**Materiais:** Trecho do documentário “Fazendo carnaval”, da série “Fazendo...” realizado pelo canal Futura em 2006 sob direção e roteiro de João Carrascosa. Reportagem “Social no pé e na cabeça” de Marcos Dávila para a Folha de S. Paulo em 17/04/2004. Disponível em: <http://metaong.info/node.php?id=532>

**Descrição:**

A professora inicia a aula solicitando a entrega da atividade para casa (texto sobre gênero musical de seu país). Em seguida, a professora pergunta como os alunos

passaram o feriado da Páscoa. Em contexto extra-classe, um aluno demonstrou interesse em trocar ovos de páscoa com os colegas, e assim a professora o encorajou a enviar um e-mail para a turma convidando para um amigo secreto de chocolate. Em aula, a professora retoma esse convite, e os alunos se mostram interessados em participar.

A professora também pergunta sobre a experiência dos alunos com o carnaval brasileiro, e muitos afirmam ter frequentado o carnaval da cidade, pois já estavam no Brasil em março. Os alunos falam sobre o carnaval em seus países, apresentando as proximidades e diferenças com o carnaval do Brasil. É um momento um pouco tumultuado, pois vários alunos querem dar sua contribuição. Eles falam sobre o carnaval de Barranquilla, tombado como patrimônio nacional, Carnaval das Flores, em Medellin e o Carnaval de Negros e Brancos de Pasto e Popayan.

Também citam o incidente envolvendo uma Escola de samba no Rio de Janeiro, que culminou com o incêndio e destruição de grande parte das alegorias de algumas Escolas. Os alunos comentam que assistir ao desfile de Escola de Samba do Rio é caro e, portanto, não é um evento para todas as classes sociais. Sobre isso, a professora apresenta um pequeno trecho do desfile da Mangueira, e a partir disso os alunos levantam informações sobre quem seriam as pessoas envolvidas naquela cena: público das arquibancadas e dos camarotes e pessoas que desfilam. A partir disso, a professora enfatiza o fato de que a Escola de samba se ocupa de atividades ao longo de todo o ano, e não apenas no período do carnaval, e que a comunidade a qual essa escola pertence está presente no dia da apresentação, participando do desfile como espectador ou como membro, desfilando na avenida.

A professora entrega o material da aula e pede para que os alunos respondam a primeira questão: o que eles sabem sobre as escolas de samba brasileiras. É pedido que eles façam um levantamento, mobilizando seus conhecimentos prévios. A professora confere a produção textual dos estudantes conforme eles vão terminando. Individualmente, são feitas correções de questões ortográficas, gramaticais e de vocabulário. Em seguida, ela pede que os alunos digam as informações levantadas. Os dados que os alunos expuseram foram:

- Trabalho permanente ao longo do ano
- Pode ser considerado um centro cultural do Brasil
- As escolas competem para ganhar
- As alegorias pegam fogo

Na sequência, a professora apresenta um trecho do documentário “Fazendo carnaval – Grande Rio”, ao qual os alunos devem assistir e anotar as informações e palavras compreendidas a fim de identificar do que trata o vídeo. As informações que os participantes marcaram foram:

- O carnavalesco
- Diretor
- Tema
- Recursos
- História inspiradora e sedutora
- Pesquisa
- Espírito do lugar
- Patrocinadores
- Compositores
- Comunidade

Em seguida, a professora pede que os estudantes tragam informações mais completas, sejam trechos que eles escutaram, sejam informações formuladas por eles próprios a partir das palavras citadas. As informações levantadas por eles foram:

- O diretor faz com que a história se faça
- O carnavalesco é o pesquisador da história que será contada
- O carnavalesco como o diretor geral, ele conduz todas as partes da orquestra
- O maior espetáculo da terra
- Vender a idéia desenvolvida pela escola para os que irão patrocinar e os que vão desenvolver o tema
- Primeiro passo para a criação do espetáculo é a escolha de um bom tema
- Patrocínio pode ser de origem pública ou privada
- Os temas desenvolvidos pelas escolas podem ser recorrentes
- A pesquisa é realizada por meio de vários recursos (como internet, jornais, revistas, entrevistas)
- Carnavalesco como tradutor das informações pesquisadas em imagens plásticas
- O carnavalesco constrói um pequeno texto a partir de sua pesquisa para servir de motivação aos compositores do samba-enredo

As informações levantadas correspondem bem ao que foi veiculado pelo vídeo e, em conjunto, todos elaboram a seguinte frase sintetizadora do trecho do documentário: “O carnavalesco e o processo de criação do desfile de uma escola de samba”. A elaboração

da frase em grupo motivou bastante os alunos, que negociaram bastante a construção da frase.

A terceira atividade requer que os alunos, divididos em grupos de 4 pessoas, discutam e elaborem uma síntese sobre o papel do carnavalesco. O vídeo é passado mais uma vez para auxiliá-los. Os estudantes fazem perguntas à professora a respeito das escolas de samba, sua organização, premiação das escolas ganhadoras e espaços relacionados à escola (barracão, quadra). Em seguida, os grupos lêem em voz alta suas respostas, de modo a comparar os textos elaborados. São produzidos textos de diferentes extensões, mas que possuem as principais informações sobre o papel do carnavalesco.

Para o exercício 4, a professora pede que os participantes marquem quais das atribuições apresentadas são responsabilidades do carnavalesco. Eles respondem em conjunto, sendo que muitos deles já a haviam feito logo que terminaram a atividade anterior. Há negociação de sentidos entre os alunos.

A professora solicita que os aprendizes realizem a quinta atividade em casa para que seja entregue na próxima aula. Refere-se a uma pesquisa a respeito da história de Eldorado, tema da escola de samba apresentada no vídeo.

Parte-se para a leitura direcionada de um texto que trata da escola de samba como um espaço de interação entre a comunidade. À medida que a leitura é feita, todos devem identificar em seu material os cursos oferecidos pela escola em questão que aparecem no texto. Cada estudante lê um trecho em voz alta. Além disso, eles devem anotar as palavras que não tem significado compreendido. A professora pede atenção especial para os sons nasalizados, durante a leitura, uma questão de pronúncia observada por ela ao longo das aulas. Os alunos fazem a leitura e não são interrompidos, somente quando solicitam correção ou tem pronúncia que interfere no sentido das palavras lidas. Ao terminarem a leitura, os alunos levantam os cursos e atividades oferecidas no espaço da escola de samba. Além disso, tiram dúvidas a respeito do vocabulário.

Depois, a professora propõe que eles discutam a respeito do último exercício, propondo atividades que eles poderiam oferecer a uma comunidade no espaço de escola de samba.

As sugestões foram:

- Pintura
- Aviões de papel
- Segurança do trabalho
- Aula de cálculo/matemática
- Espanhol

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curso pré-vestibular</li> <li>- Oficina de elaboração de ovo de páscoa</li> <li>- Primeiros socorros</li> </ul> <p>Para finalizar, a professora pede que os alunos escrevam uma carta ao projeto Malê presente no texto trabalhado, sugerindo uma atividade ou curso que possa ser oferecido à comunidade. Eles devem entregar a carta à professora na próxima aula para que ela a corrija.</p>
<p><b>Pontos aprendidos:</b> Sintetizar informações; escola de samba: sua organização, atuação ao longo do ano e o papel do carnavalesco; fonética: nasalização; vocabulário</p>

<p><b>Aula 4 – 28/04</b></p>
<p><b>Tema: Samba: uma crônica do Brasil I: “Conversa de botequim” – a boemia no samba</b></p>
<p><b>Objetivos:</b> Reconhecimento do samba como espaço de registro dos costumes, pensares e da fala do povo brasileiro; contato com o samba carioca da década de 1930.</p>
<p><b>Conteúdos:</b> Samba carioca, boemia de Noel Rosa, marcas de solicitação no português brasileiro e suas modulações.</p>
<p><b>Materiais:</b> Propaganda Skol ( Vídeio, série Invenções, 2006)  Canção: “Conversa de botequim”, de Noel Rosa.  Vídeo com Maria Rita interpretando “Conversa de botequim” em especial da TV Globo - Som Brasil Noel Rosa. Exibido em julho de 2007.</p>
<p><b>Descrição:</b></p> <p>No início da aula, uma aluna colombiana traz um CD com o gênero típico de seu país, o vallenato. Enquanto a canção é tocada, ela fala sobre a aceitação e o preconceito desse gênero musical em seu país. Outros alunos haviam trocado e-mail com a professora, sugerindo vídeos disponíveis na internet para a escuta de canções típicas de seu país, uma atividade solicitada no primeiro dia de aula. A professora também disponibiliza via e-mail sites e vídeos com material complementar às aulas. Pela avaliação das atividades realizadas, pode-se perceber que os alunos estavam bastante motivados e aparentemente orgulhosos em transmitir um pouco de sua cultura musical.</p> <p>A aula tem início com a visualização de uma propaganda de cerveja, na qual estão presentes cliente e garçom. A partir desse vídeo motivador, os alunos afirmam que a personagem central da propaganda é o garçom, mas que ele é referenciado de diferentes</p>

formas (amigo, comandante, rapaz, entre outros). Os alunos também questionam a respeito da pronúncia do garçom, que é diferente da que eles conhecem. A professora afirma que a pronúncia se refere a uma determinada região do país, o que pode reforçar preconceitos sobre pessoas naturais dessa localidade e a profissão em questão. A professora explora a relação entre freguês e garçom, e os alunos relatam como se dá esse contato em seus países.

A professora apresenta um vídeo com a canção “Conversa de botequim”, de Noel Rosa, na voz de Maria Rita. Os alunos consideraram o andamento da canção bastante rápido, mas compreendem algumas ordens que o cliente dá ao garçom. Um aluno pergunta sobre o gênero e a professora mostra um trecho da versão original. Em seguida, apresenta mais uma vez a canção, disponibilizando a letra aos alunos. A professora foca no contexto da história apresentada pela canção para a compreensão da mesma. Os alunos sentem dificuldade de vocabulário, e professora indica a realização do primeiro exercício: organizados em duplas, os alunos devem elaborar definições para termos das canções, todos eles dúvidas dos alunos. Para isso, devem consultar o dicionário. Há uma boa negociação de sentido entre aluno-aluno e aluno-professora. Uma das dúvidas é a respeito do jogo do bicho. Após o término, a atividade é respondida em voz alta, sendo discutidas as ações e ordens do freguês, que levam a reflexões de ordem cultural, como a prática do fiado e também o número 24, sua origem no jogo do bicho e sua atual associação com a homossexualidade.

Em seguida, os alunos fazem o terceiro exercício, no qual devem marcar os verbos que indicam ordem, a fim de que encontrem os padrões sintáticos utilizados na canção. Os alunos realizam a atividade sem problemas e reconhecem as estruturas gramaticais que indica a solicitação na canção. Conforme orientação da atividade 4, os alunos também levantam, a partir de suas experiências com a língua outras possibilidades de construções gramaticais que indiquem solicitação.

Devido ao pedido de um aluno, a canção é passada mais uma vez e, em seguida, é também passado um trecho do filme “Noel – Poeta da Vila”, a fim de ilustrar o contexto em que a canção está inserida. Não foi dada nenhuma atividade para ser realizada em casa.

**Pontos aprendidos:** Variação linguística: fala nordestina; vocabulário; Formas verbais que exprimem ordem.

### Aula 5 – 03/05

**Tema: Samba, uma crônica do Brasil II: “Saudosa maloca” e os grandes centros urbanos**

**Objetivos:** Reconhecimento do samba como espaço de registro dos costumes, pensares e da fala do povo brasileiro, compreensão da construção e papel da variante coloquial do Português brasileiro, contato com o samba paulista da década de 1950.

**Conteúdos:** Samba paulista, o Português coloquial de Adoniran Barbosa, o problema das grandes cidades

**Material:** Reportagem “ONU critica Brasil por desapropriações para Copa e Olimpíada”, de O Globo em 26/04/2011, retirado de <http://oglobo.globo.com/pais/mat/2011/04/26/onu-critica-brasil-por-desapropriacoes-para-copa-olimpiada-924321676.asp>

#### **Descrição:**

A professora inicia a aula divulgando uma casa noturna que toca sambas, pois os alunos afirmaram ter interesse em dançar.

É entregue uma reportagem para os alunos lerem silenciosamente (“ONU critica Brasil por desapropriações para Copa e Olimpíada”). É solicitado que marquem as palavras que não consigam entender mesmo recorrendo ao contexto em que está inserida. Em seguida, quando questionados a respeito do texto, os alunos demonstram tê-lo compreendido. Inicia-se uma discussão a respeito das temáticas da reportagem apresentada: desapropriação de moradores nas cidades e os contextos em que ela pode aparecer e também a questão da infraestrutura em grandes centros urbanos.

Como primeira atividade, os alunos devem indicar no mapa do Brasil, presente no material, onde se localizam as capitais citadas no texto. Mesmo não sendo solicitado que realizem a atividade em grupo, os estudantes conversam bastante entre si, além de tentar marcar no mapa outras capitais de que já ouviram falar. Em seguida, a professora disponibiliza no *datashow* um mapa do Brasil com as capitais indicadas. Eles se mostram bastante curiosos em relação à localização das capitais.

Sobre o problema da desapropriação, a professora passa a canção “Saudosa maloca” para os alunos ouvirem e tentarem identificar o contexto em que ela ocorre. Podem marcar trechos e palavras que compreendem. Em seguida, os alunos localizam as informações e a professora as coloca na lousa. A partir disso, os alunos iniciam a construção da ideia principal da canção. A canção é ouvida mais uma vez a fim de que

eles levantem mais informações sobre a mesma. São feitas discussões sobre algumas passagens e os alunos afirmam que essa canção foi mais difícil de ser compreendida por conta da sua gravação, que é antiga. Sobre a forma como a língua se apresenta na canção, os alunos reconhecem que ela foge à norma culta e é usada por uma pessoa de baixo poder aquisitivo. Oralmente, eles vão levantando as marcações do Português coloquial e fazendo correlações com a norma culta do Português. A partir do levantamento das versões culto - coloquial, a professora pede que os alunos observem regularidades e tentem levantar possíveis regras de construção do Português coloquial. Os alunos questionam a respeito da colocação pronominal, e a professora sistematiza na lousa a partir dos pronomes que eles questionam (lo, lhe, o, no). Devido às contínuas solicitações de exemplos descontextualizados de uso de pronomes, que estavam desviando o foco da aula, a professora solicita aos alunos que estes, em horário extra-classe, procedam nos materiais já disponibilizados uma busca por exemplos de uso dos pronomes. Ela alega essa ser uma forma mais eficaz de analisar o uso desse item gramatical.

De volta ao exercício, os alunos apresentam as regras levantadas a partir da construção do Português na canção. De modo geral, é possível perceber que os alunos se fixam mais à construção das regras, fazendo com que a professora não consiga levá-los, por meio da atividade, a refletir a respeito da complexidade e eficácia da linguagem informal. As reflexões a respeito da variedade não padrão é sempre feita pela professora, não havendo iniciativa por parte dos alunos em discutir a respeito dessa forma. É possível que isso tenha ocorrido pela forma como a professora encaminhou a aula e a proposta das atividades, que estavam bem fechadas a uma reflexão gramatical.

É realizada a terceira atividade: alunos devem encontrar uma tradução que corresponda ao termo “maloca” empregado na canção. Eles levantam algumas possibilidades. A professora deixa como atividade final para ser feita em casa a construção de um texto jornalístico no qual retrate a desapropriação ocorrida na canção.

Depois da aula os alunos com a professora se reúnem para fazer a revelação do amigo secreto de ovos de páscoa.

**Pontos aprendidos:** Vocabulário; geografia do Brasil: Estados e Capitais; variante culta x variante coloquial da língua: aspectos formais; colocação pronominal;



## Aula 6 –05/05

**Tema: “O preto que satisfaz” – o samba e a gastronomia brasileira**

**Objetivos:** Reconhecimento do samba como espaço de registro dos costumes e pensares e da fala do povo brasileiro; contato com a gastronomia brasileira

**Conteúdo:** A gastronomia brasileira e suas semelhanças e diferenças com a gastronomia dos países dos alunos. A feijoada.

**Materiais:** Canção “Feijoada Completa”, de Chico Buarque

Curta “A feijoada completa” realizado pelo Studio B4SE em 2009, disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=XTx3mCaAjnM>

### **Descrição:**

A professora inicia a aula pedindo que os alunos preencham dois quadros, presentes no material: o primeiro com os alimentos mais consumidos em seu país e que são também consumidos no Brasil. Enquanto os alunos estão realizando as atividades, eles comentam sobre os pratos e bebidas típicas de seu país.

Em seguida, respondem oralmente as questões. Eles falam sobre os alimentos e também sobre os pratos que são consumidos em seu país. Os alunos se envolvem bastante ao falar sobre sua culinária. A professora não consegue evitar e demonstra estranhamento quando os alunos falam a respeito de um alimento típico de seu país. Em seguida, ela tenta reverter a possível situação constrangedora demonstrando interesse sobre a forma de consumo e reforçando o tom informal e amigável da conversa. Momentos depois, um aluno relata seu estranhamento em relação a forma de consumo de uma determinada fruta aqui no Brasil, e a professora fala sobre seu hábito de comer essa fruta como uma forma de evitar possíveis conflitos/indisposições por conta de conflitos culturais. Os alunos e a professora conversam sobre os pratos típicos brasileiros. Um aluno, relatando sobre sua experiência com a culinária brasileira, diz que quando voltou para seu país nas férias, foi recebido por sua mãe com um prato de feijão, comida não muito consumida em seu país. Embora com possíveis desconfortos gerados pela professora, a atividade tem um desenvolvimento bastante satisfatório por parte dos estudantes.

Os alunos ouvem a canção “Feijoada completa”, de Chico Buarque, cujo título é omitido pela professora, para responder em seguida qual prato e bebida típicos no Brasil estão sendo retratados. Primeiramente a professora faz uma comparação entre a pronúncia da canção trabalhada na aula anterior, de Adoniran Barbosa, e a de Chico Buarque. Os alunos indicam quais as principais diferenças no sotaque carioca de Chico.

Em seguida, a professora pergunta sobre o prato retratado pela canção e os alunos, afirmando ser a feijoada, apresentam elementos que justifiquem sua identificação. Conversam sobre alguns termos da canção, e encontram um equivalente em espanhol para a expressão “botar água no feijão”. Em seguida, a professora pede que eles substituam as palavras e expressões em negrito por um sinônimo (*nem me contem, salta, estupidamente, batalhão, afobar, botar água no feijão, tiragosto e pendura*). Os alunos realizam a atividade de maneira satisfatória, levantam bastantes possibilidades para os termos destacados e discutem sobre eles.

Depois, a professora apresenta o curta “A feijoada completa”, e os alunos devem identificar quais alimentos citados na canção aparecem no vídeo. Em seguida, os alunos falam sobre os alimentos vistos. A professora passa mais uma vez o vídeo, e os alunos, por iniciativa própria, refazem a pronúncia carioca da canção. À medida que os alimentos vão aparecendo no vídeo, os alunos vão indicando. Mostram-se bastante interessados no processo de preparação da feijoada completa.

Como encerramento, a professora diz que irá procurar um restaurante que sirva feijoada para indicar. Também avisa sobre o término do curso que será na próxima semana e que constará de uma atividade de produção escrita. A professora entrega as produções dos alunos corrigidas e diz que, nos textos vistos, não há problemas severos de colocação pronominal, item gramatical surgido na aula anterior. Ela pede que os alunos continuem praticando a escrita.

**Pontos aprendidos:** Vocabulário; expressões do português brasileiro; variação linguística: fala carioca; feijoada: ingredientes e modo de preparo.

#### Aula 7 – 10/05/2011

**Tema:** “O coro dos descontentes: o samba na ditadura”

**Objetivo:** Reconhecimento do samba como espaço de registro dos costumes e pensares e da fala do povo brasileiro, compreensão da ditadura brasileira e o papel da canção nesse período

**Conteúdo:** O samba como música de protesto, a ditadura brasileira

**Materiais:** Canção “Apesar de você”, de Chico Buarque

Documentário “Música e censura – caminhando em sentidos opostos”; baseado no site [www.censuramusical.com.br](http://www.censuramusical.com.br). Produzido por Gabriel Pelosi, André Rocha e Lucas Mota em 2005.

**Descrição:**

A professora inicia a aula informando que os alunos já estão aptos a compor uma música. São distribuídas aleatoriamente entre os alunos frases do samba “Apesar de você” do Chico Buarque. Eles não são informados que essas frases são versos da canção, apenas que são frases que precisam ser organizadas por eles a fim de que se torne uma canção coesa e coerente. Os alunos participam da atividade, porém com menos entusiasmo em relação à atividade de levantamento dos alimentos da aula anterior. Eles se sentem mais inseguros em construir a canção com as frases, pois tentam encaixá-las sem articulá-las com novos versos criados. No final da atividade, os alunos sentem dificuldade em inserir algumas frases remanescentes na canção, e a professora pede que eles foquem no sentido e na história que está sendo narrada, e a partir disso os alunos chegam a uma resolução para a organização da canção. Abaixo, a canção final elaborada pelos alunos\*:

Hoje é seu dia

*Você é quem manda*

*E amanhã vai ser outro dia*

E você não vai mandar mais

Se você não aproveitar hoje

*Quando chegar o momento*

*Esse meu sofrimento vou cobrar com juro, juro!*

*Apesar de você ter pedido o sol*

A lua eu lhe trouxe

(Refrão)

*Mas ainda pago pra ver*

Outro cara lhe satisfazer

*Antes do que você pensa*

*Sem lhe pedir licença*

A noite vai dançar

*Esse samba no escuro*

Eu já não quero pensar

O que *falou, tá falado*

*E foi você que inventou a tristeza  
Que não tem discussão, não  
Esqueceu-se de inventar o perdão  
Esse meu sofrimento*

(Refrão)

*Mas ainda pago pra ver  
Outro cara lhe satisfazer*

Em seguida, a professora passa para os alunos o áudio da versão original. Quando questionados a respeito da leitura que podem fazer a partir da canção a apresentada, uma aluna diz perceber que a canção pode ter um sentido que extrapola o tom romântico e pessoal, podendo ser uma metáfora de um país ou de uma coletividade. A partir da data de composição da canção, os alunos compreendem que ela foi elaborada no período de ditadura e que, portanto, pode ser uma metáfora de algum fato ocorrido na época. É feita uma discussão sobre ditadura e a professora traz informações sobre essa época e sobre a censura, sobretudo na canção. É apresentado um trecho do documentário “Música e censura – caminhando em sentidos opostos”, que trata da censura na música neste período. Após seu término, os alunos comentam sobre o que compreenderam. Os alunos escrevem sobre as leituras que a canção suscita, e eles transpõem a canção para outras instâncias onde há o predomínio do poder, como a religião, por exemplo. Sobre isso, a professora contribui para a discussão dizendo que leu em uma reportagem a afirmação de Chico de que a canção não foi feita especificamente a Costa e Silva, ditador da época, mas a todas as formas de repressão.

A professora pede como atividade para casa a seleção de uma das quatro canções disponibilizadas (“Homenagem ao malandro”, “Sinal fechado”, “Meu caro amigo” e “samba de Orly”) para que seja feita uma produção escrita sobre as leituras que podem ser feitas a partir da canção. A professora disponibiliza via e-mail vídeos com o áudio das canções. Os alunos pedem para ouvir as canções e a professora passa primeiramente “Acorda amor”, por solicitação dos alunos, que queriam ouvir uma composição assinada por Julinho da Adelaide. Eles conversam sobre a canção. Também é passada a canção “Homenagem ao malandro”, e eles conversam sobre a imagem do malandro, tentando defini-lo.

\* Os versos retirados da canção original estão escritos em itálico.

**Pontos aprendidos:** As metáforas na mensagem do samba; ditadura no Brasil; definições sobre o malandro.

**Aula 8 – 12/05/2011**

**Tema: “Antes de me despedir”:** considerações finais e iniciais sobre o samba

**Objetivos:** Estabelecer comparações sobre o a definição de samba antes e depois do curso. Reflexão acerca da complexidade e representatividade que envolve esse gênero

**Conteúdo:** O samba, suas imagens e representações

**Material:** Letras e áudio de canções das aulas passadas como forma de consulta

**Descrição:**

Os alunos conversam descontraidamente com a professora antes do início da aula. Em seguida, eles tiram dúvidas e conversam sobre as canções e a atividade que tiveram que fazer em casa.

A professora inicia a aula como no primeiro dia, perguntando as imagens e palavras que segundo os alunos, estão diretamente relacionadas ao samba. As palavras levantadas por eles são, respectivamente:

Instrumentos

Letras

Comida

História

Personagens

Carnaval

Contexto social e histórico

Ditadura

Lembranças

Meio de comunicação/expressão

Dança

Pessoas

Povo

Influencia africana

Fernanda

Ritmos

Mistura

Cores

Sentimentos

Cuíca

Costumes

Geografia

A professora pergunta se houve alguma mudança na visão que os alunos tiveram a respeito do samba. Eles falam da sua nova visão sobre o conceito do samba e em seguida a professora passa a palavra à orientadora da pesquisa, que está acompanhando a aula nesse dia, para que ela fale um pouco sobre a iniciativa em investigar esse tema.

Em seguida, a professora propõe a realização de um texto consonante à proposta de produção textual do CELPE-bras. Eles trocam informações a respeito desse exame de proficiência. A atividade consiste em realizar um texto, ao estilo de um relato de viagem, sobre sua experiência e impressões em relação ao samba. A professora mostra alguns exemplos de relatos de viagem, para que os alunos tomem como sugestões de elaboração de seus textos. É colocado um fundo musical durante a realização da produção textual. Pode-se notar que os alunos trocam informações entre si, de modo a se auxiliarem na escrita. Após o término do texto, é entregue aos alunos o questionário final para que eles preencham. A professora e os alunos finalizam a aula com informes sobre eventos e possíveis encontros futuros, como forma de todos prosseguirem mantendo contato.

**Pontos aprendidos:** Imagens e representações suscitadas a partir do samba

## Apêndice F – Transcrições de trechos das aulas

A 1 – T 1<sup>36</sup>

### Brain storm sobre imagens associadas ao termo “samba”

P: Eu gostaria que vocês dissessem o que vocês já ouviram falar sobre ele [o samba] lá fora, aqui, estando aqui há um mês, há um ano, dois três anos. O que vocês já ouviram falar sobre samba, o que vem a cabeça de vocês quando vocês ouvem essa palavra “samba”

A: Carnaval...?

[risos]

P: Carnaval. Vamos por aqui, então.... carnaval?

Alexandre: Mulatas...?

P: Mulata!... Uhum... E encontraram muitas mulatas aqui no Brasil? Logo que chegaram?

[respondem com expressão facial de dúvida seguida de risos]

P: Um pouquinho?

Alexandre: Um pouquinho só.

P: O que mais, “samba”, curso de samba... Vocês acharam que era uma mulata que ia oferecer o curso para vocês?

[risos]

Paulo: Rio de Janeiro.

P: Rio de janeiro. Legal. O que mais?

Angélica: Estilo de vida.

P: Estilo de vida? Como assim estilo de vida?

Angélica: Porque as pessoas é... vivem todo o tempo com sambas, é... eu vivo com dois brasileiros e todo tempo eles tão escuchando samba.

Joana: Acho que outro tipo de samba, que hay uma samba mais... mais devagar, que la samba de Rio.

P: Ah, tá... tem o samba do Rio, que a gente pode pensar “o samba do carnaval” e tem um outro samba mais lento? Já ouviram?

Joana: É um samba mais tradicional.

<sup>36</sup> No título das transcrições apresentadas neste trabalho, “A” refere-se à *Aula* e “T” à *Trecho*.

Alexandre: Tem uma samba antiga também.

P: Samba antigo... como é que eu poderia colocar aqui então? [dirigindo-se à lousa] Estilo de vida, tradição, vamos pensar assim, tradição.. é... ritmos diferentes, que ela falou assim “ritmos diferentes, diferentes ritmos”...

Alexandre: Estilos...

P: E o que mais?

Marina: Liberdade de expressão.

P: Liberdade de expressão? Você acha que o samba é liberdade de expressão? Você acha que o samba é liberdade de expressão? Marina, ou você acha que a música de modo geral é, como assim?

Marina: Uma forma de expressão brasileira.

[várias vozes]

P: E o que mais? Mais alguma...

Angélica: Eu penso muito como uma identidade brasileira, mas antes de vir [para o Brasil].

P: Antes de vir você pensava isso?

Angélica: Sim, mas eu me.... ((...))

P: Ela falou assim que ela também pensava que fazia parte da identidade brasileira, ela associava, mas antes de vir pra cá, mudou depois que veio?

Angélica: Sim, eu achei muito menos importante, muito, muito menos.

João: Dança.

Angélica: Mas, é... mas... as pessoas no gostam mucho de, de... por exemplo, tá numa festa e hay uma samba e no bailam.

P: Ah, não gostam...

Angélica: No gostam de dançar.

A: ((...)) região.

Paulo: Eu acho também uma mistura multicultural... porque é tipo assim, uma mistura africana e a mistura européia.

P: Humm... então a gente tem aí uma mistura de ritmos, que é o que ela também trouxe, tem um samba lá do Rio de Janeiro, que ela identificou, e tem uma samba mais lento... certo....



**A 1 - T 2**

**Em relação às músicas ouvidas durante a aula: “Samba da minha terra” de Dorival Caymmi e “Samba da bênção”, de Vinicius de Moraes**

P: Vocês acham que o ritmo aqui é mais lento ou agitado?

AA: Agitado.

P: Agitado? Então... ritmo agitado [escrevendo na lousa] E o que mais... ritmo agitado, e qual é a imagem que ele traz de samba, é positivo, negativo...? Por que que ele fala “Quem não gosta de samba bom sujeito não é, é ruim da cabeça ou doente do pé”? O que ele tá falando aí? De quem?

Pedro: Bom, aqui estamos falando que o samba, quando limos o “doente do pé”, achei que era de futebol, que não dava para jogar futebol, eu achei... eu via essas imagens das crianças jogando futebol nas favelas, mas aqui é... Francisco falou que podia ser que não dava pra dançar...

P: Hummm... exatamente, porque se não gosta de samba, tem algum problema no pé, pra não dançar. Ou, é ruim da cabeça, porque como pode uma pessoa não gostar de samba.

(...)

P: E aí ele fala: “Porque o samba nasceu lá na Bahia” e eu gostaria que vocês pensassem: “e se hoje ele é branco na poesia ele é negro demais no coração”. Por que que ele fala de branco e de negro? Como assim, qual que é essa relação?

Alexandre: Mistura talvez...

P: Traz uma noção de mistura, do branco...

Alexandre: De ritmo, de raça.

P: Uhum, principalmente de raça, de ritmo, aí, influências...

Alexandre: Influência...

P: E como seria essa relação do branco e do negro aqui?

Angélica: Eu vi o branco na poesia como uma elaboração mais é,... aí, como fala... feito pelos brancos, mas que isso....

Pedro: Mas tem o coração de negro.

Angélica: Mas e o coração de negro fala mais da essência, do ritmo, da expressão popular.

### **A 1 – T 3**

#### **Ao final da aula, expectativa de ouvir músicas de carnaval**

P: Mas de modo geral, para gente fechar, quais imagens os sambas trazem aqui? Batem com o que vocês pensaram a respeito, é diferente... o que vocês acham? Olhando aí, uma era mais agitada, outra lenta...

Pedro: Eu estava aguardando por uma que fuera tipo carnaval, mais...

Paulo: Acho que a expressão é diferente....

P: É diferente? E é diferente do que vocês esperavam, de carnaval?

AA: Sim.

(...)

P: O fato de aparecer sambas diferentes da expectativa dos alunos, faz com que eles o considerem inferior?

Angélica: Eu acho que essa diversidade dá pra entender que é muito mais rico, que...

((...))

Angélica: Que o contrário, que esses exemplos serão pra pensar que o samba pode ser uma música muito completa para expressar muitas coisas... que não é simplesmente assim uma música pra uma festa, sino que é uma música para ((...)) das expressões, da realidade, dos sentimentos, de tudo...

### **A 2 – T 1**

#### **Negociação de sentido, compreensão pelo próprio contexto**

Paulo: Posso fazer uma pergunta....

P: Ahn?

Paulo: Posso fazer perguntas...?

P: Pode...

Paulo: Não sei o que é derradeiro.

P: Derradeiro, o que será que é? Vou dar um dicionário para você procurar... O que será que você acha que é derradeiro, “suspiro de-rra-dei-ro”?

Paulo: [sem consultar o dicionário] Último suspiro?

P: Ahan... “Alguém sempre te socorre antes do último suspiro”...

**A 2 – T 2**

**Conforme a atividade é realizada, tópicos gramaticais são levantados a fim de atender a uma necessidade surgida**

Renata Maria: Professora?

[P se dirige à aluna]

Renata Maria: Nós estávamos em dúvida ((...)): “levaramle”?

P: “A influência da população... ((...))”

Renata Maria: Não me acuerdo muito bem.... “A transformação da samba de uma expressão popular....”

P: Então a gente pode colocar...

Renata Maria: “Le”?

P: “Levaram o samba”, porque como você ainda não falou a palavra “samba”, não o “le” ou o “no”, como é o caso, “levaram-no”, mas “no” quem? A gente não fez referência ao samba ainda

Renata Maria: Ahh...

João: Se...se... esse tivesse explícito....

P: Se tivesse explícito aí “levaram” traço “no”. “No”, N-O.

Renata Maria: Como seria então em espanhol?

João: “Llevaramle”.

[várias vozes]

João: Tem uma regra

P: A regrinha é, é bem parecido com o de vocês...

(...)

Renata Maria: [ditando para Ligia] Mas...

Ligia: Mas? Mais...?

Renata Maria: Mas....

Ligia: Es “mas” ou “mais”?

Renata Maria: “Mas”. “Mas a influência do samba”...

**A 2 – T 3**

**Depois de trocar os textos dos grupos entre eles - NEGOCIAÇÃO DE SENTIDO**

P: Está parecido com o de vocês ou não...?

[Várias vozes]

P: Gente, leia aí o texto que o colegas fizeram e tenta observar: tá parecido com o de vocês, tem informações novas...?

Pedro: Acho que não dá para inferir isso aí, no texto... Ele fala isso, a samba...

Paulo: Acho melhor “o samba se transforma”.

P: Mas quem que faz o samba não morrer?

Paulo: O carnaval, eu acho...

P: O carnaval que faz o samba não morrer?

Paulo: Não morrer...

**A 2 – T 4**

**Tentando descobrir qual é o gênero musical - partido alto – NEGOCIAÇÃO DE SENTIDO**

P: Então vocês conseguiram entender como que ele é? Ele é de improviso...

João: De improviso....

P: De improviso... tem sempre o refrão que ele é repetido,. E aí eles, em roda, a galera tocando, então um fala uma coisa e toca o refrão e outro fala.

[Várias vozes]

Paulo: Um desafio...

João: Copla.

Pedro: Ah, trovadores.

João: trovas, trovas..... A gente tem trova.

Renata Maria: Também temos... Também tem...

P: Ah, trova.

João: Um tipo de trova que fala una... um parágrafo , una estrofa... e o...

P: Uma estrofe....

João: Siguiente tem que iniciar com a última palavra que...

P: Ah, que legal....

Pedro: [Dirigindo-se à professora] Mas aqui não é assim...? Não tem o mesmo...

P: Não, tem o refrão e tem a temática, que um vai duelando com...

Pedro: Mas não tem, como que se fala, rima, tem que...

P: A gente pode continuar a rima, mas não necessariamente o mesmo verso, nada...

Pedro: Que tem uma... uma melodia, que se repete, o...

P: Vai, eles vão cantando e falando e...

Renata Maria : Então, nós temos mais ou menos igual...

P: Isso... Vocês tem o repente?

Alexandre: O que é isso?

P: Existe isso também no nordeste, é bastante forte, são os cordéis, vocês já ouviram falar? Os repentistas, eles também fazem essas... essas trovinhas em forma de duelo...

Renata Maria: Não sei...

P: Também existe isso no gênero do hip hop, que as pessoas ficam duelando.

AA: Ahmmm.

Renata Maria: Sei.

P: E tem aqui. No caso do samba essas pessoas chamar partideiros. Partideiros.

Alexandre: Partido alto...

Pedro: Partido alto...

P: Que fazem o partido alto...

AA: Ah, partido alto....

## **A 2 – T 5**

### **Tentando descobrir qual é o gênero musical – samba-rock: com a canção “Carolina”, de Seu Jorge**

[várias hipóteses]

P: E aí, gente, conseguem saber mais ou menos...?

Rita: Samba rock?

P: Por que samba-rock? Tá bem moderninho pra ser o samba?

[várias vozes]

Fredy: Eu acho que es...

Alexandre: Por que samba rock?

Pedro: Do que está falando?

P: Do que ele fala? A música chama “Carolina”, vamos ver do que ele fala...

[deixa a música tocar. Eles continuam falando bastante a respeito da canção]

Renata Maria: Esta letra é de uma mulher....

P: Ele tá falando de uma mulher...

Fredy: Eh... choro?

Renata Maria: No, samba choro....

Pedro: No!...

P: Será? Choro, lembra....

Pedro: No, não tem violão...

P: Ahn?

Pedro: Não tem violão, você falou que o choro tem violão...

Alexandre: [corrigindo o colega] Não tem cavaquinho....

### **A 3 – T 1**

#### **Sobre o carnaval do Brasil**

P: E do carnaval do Brasil, eu gostaria que vocês me dissessem, o que vocês sabem sobre as escolas de samba, desse carnaval, desse estilo...

Renata Maria: Eu conheci mas, neste ano, a causa do incêndio de... de...

P: Aham... Vocês acompanharam o incêndio, a notícia do incêndio?

AA: Sim.

Renata Maria: Então como.... eh... como é de importante ter um espaço da prefeitura para cada, e tem orçamento dado para cada... escola, e como se preparam durante todo o ano... quase que terminam o carnaval que estão preparando para outro ano.

P: Aham.

Renata Maria: Então é como, também acho que é como muito publicitado no exterior, porque ele atrai muitos estrangeiros e... mas eu também acompanho o carnaval que gosto muito com o meu marido que é o de Pari... o de...

P: Parintins?

Renata Maria : Parin...

P: Parintins? Que é o... lá no Amazonas?

Renata Maria: Isso..

P: Festival de Parintins, a gente não chama de carnaval.

Renata Maria: Sim, de boi... boi bumbá?

P: Ahamm...

Renata Maria: E... Gostamos más porque...

P: É de uma cidade, de Parintins. [escreve na lousa]

Renata Maria: E... O carnaval do Rio es mais... suntuoso, mais luxuoso, e acho que... que, costoso, é caro, para apreciar, para ver, es tan bonito, no todo mundo tem o que, uno vê na televisão, carnaval da rua todo mundo disfruta, mas... como falar, as carroças, no todo mundo pode ver por los costos. No Parintins eu acho que todo mundo vê de este... de este.. estádio?

P: É, é como se fosse um estádio...

(...)

P: E o que que vocês ouviram aí?

José: Ouvi assim que o... que o samba es visto nos lugares, mas no é tão popular.. pras pessoas em geral no Brasil...

P: O carnaval?

José: O carnaval... porque o acesso pra você apreciar... assistir o carnaval, tem que pagar, é...

Angélica: Assim, no Rio, assim...

Renata Maria: Nos palcos. [referindo-se aos camarotes]

P: Pra assistir, você paga.

AA: Ahamm

José: Se você não tem ((...))... ser pela televisão.

### **A 3 – T 2**

**Conforme a atividade é realizada, tópicos gramaticais são levantados a fim de atender a uma necessidade surgida**

Pedro: Uma pergunta de português: se tem uma palavra que começa com i e tem, por exemplo... “e inspira”, que no espanhol se fala “e inspira”, muda... troca, muda i por e

Marina: No, aqui es e...

P: “E” ... no nosso entre uma... [apontando no texto] O nosso é o “e”.. “João e Maria”..

Marina:-Mas essa “e”, não se fala de “i”, por exemplo...?

P: A gente pode fazer o som do “i”, a gente fala “i inspira as pessoas, alegre i inspira”, mas (...)

### A 3 – T 3

#### **Negociação de sentido. Quando o aluno faz uma ressalva**

P: Escolher o tema que a escola de samba trabalhará no carnaval?

AA: Sim....

P: Sim? [Dirigindo-ae a Pedro] Quer fazer a sua ressalva? ... Quer fazer a sua ressalva? Que você falou aí no caso que... que às vezes ele não escolhe ao tema... É fazer a minha ressalva.... “Peraê, vo colocar minha observação”... Quer fazer a sua observação?

Pedro: Fazer minha... minha ressalva?

P? Ahn?

Pedro: O que que você falou aí....

P: Ressalva....[escreve na lousa]

Simon: Ah, ressalva...

P: Ressalva... como se fosse minha observação, “ Há ressalvas. Peraê que eu tenho algo a dizer”... Quer fazer sua ressalva, sua observação, que você falou que as vezes o tema não é escolhido...

Pedro: Eu fiz uma ressalva?

[risos]

Pedro: É... que eu não sei....

P: Quando você foi fazer o “x”, você não queria fazer o “x”, você lembra...?

Pedro: Ah, sim... sim... é que às vezes o tema... ele [o carnavalesco] não escolhe o tema, e daí você falou que ele sempre escolhe o tema, porque, por exemplo, aqui, eu falei que aqui o tema era o Amazonas, mas daí você falou que o tema é o Eldorado.... Então se é assim ele sempre vai escolher o tema...



### **A 3 – T 4**

#### **Negociação de sentido sobre um termo que aparece no texto**

Pedro: O que é “urso”....?

[várias vozes]

Angélica: Eu não sei por que a expressão “urso branco”.

Alexandre: Urso branco, o que é, o que significa essa expressão?

P: O que vocês conseguem entender aí por urso branco?

Alexandre: É como elefante branco.

[várias vozes]

Angélica: Que não serve pra nada ... que... não serve pra nada...

Renata Maria: Mas na... no espanhol é elefante branco.

P: Elefante branco? Aqui fala “um imenso urso branco que a escola se torna antes do carnaval chegar”... Vocês estão dando o sentido de que? De uma coisa esquecida...?

Renata Maria: Que no serve depois para nada, ou seja, não tem aplicação.

P: A gente pode entender assim...

(...)

### **A 3 – T5**

#### **Quando, por iniciativa dos próprios alunos, eles estabelecem diferenças em relação a expressões existentes no Português e no espanhol**

[atividade: sugestão de cursos a serem oferecidos à comunidade da Escola de Samba]

Renata Maria: Primeiros auxílios? Como se fala?

Alexandre: Socorro.

Renata Maria: Primeiros socorros... como se fala, primeiros...

P: Primeiros socorros...

Renata Maria: Ou desenhistas, costura... que mais ideia... primeiros auxílios...?

P: Primeiros socorros.

Renata Maria: Ah, primeiros socorros...

P: É igual no espanhol?

[várias vozes]

P: Como? Auxílio o que? Só auxílio?

AA: Primeiros auxílios.

P: Ah, tá... Primeiros auxílios.

(...)

João: Se fala auxílio quando está ahogando... na água?

P: Se afogando?

Marina: Socorro.. socorro. Sí?

João: Socorro ou auxílio?

Marina: É socorro.

P: Vocês falam auxílio?

AA: “Auxílio! Auxílio!” [risos]

P: Adorei.

Renata Maria: Mas também se fala “Socorro”. “Auxílio, socorro!”....

#### **A 5 – T 1**

P: E o que mais? Há outras situações em que a gente precisa desalojar?

Renata Maria: Em todo os grandes projetos de infraestrutura, grande... sempre, sempre... por exemplo, ficam fazendo uma pressão para desalojar.

Renata Maria: Mas também, infelizmente, é... na Colômbia por causa dessa luta de guerrilha, de paramilitares e de ((...)) das FARC

P: Ahamm...

Renata Maria: Ou mesmo o narcotráfico também desaloja porque eles precisam de essa área, desse terreno para fazer suas atividade ilegais. Então desaloja muita gente. E... as guerras civis que agora estamos escutando na África, como desalojam comunidades por guerras civis.

(...)

Renata Maria: Ah, também escutei aqui, no sé se era ilegal, mas também ha desalojado muitas povos indígenas para cultivar a soja... so...

AA: Soja.

P: Aham... Soja. Ah... mas você está dando o exemplo onde? Aqui no Brasil?

Renata Maria: Aqui, na Amazonia. Escutei de um governador muito... importante. E ele ainda...ele estava fazendo negócios para comprar terras em ((...)) orientales da Colômbia...

## A 5 – T 2

### **Sobre levantamento de informações da canção “Saudosa maloca”**

Pedro: Ele fala... fala também das... dos homens cuja o dono mandou derrubar.

P: Aham.

Pedro: O dono das terras, que tinha outro dono.

P: Ahamm . Homens... Como que eu posso colocar a frase que você entendeu? Mais alguém entendeu essa parte?

Pedro: Eu entendi como... [ditando pausadamente] de os homens cuja ferramenta o dono mandou derrubar.

P: Cujas ferramentas?

...

P: Cujas ferramentas.... o dono mandou derrubar? [escrevendo na lousa]

...

P: Mais alguma coisa? O que vocês ouviram vai confirmando o que a Angélica falou ou não, será... Como que a gente poderia complementar o que ela trouxe aí?

José: Mas fala isso das ferramentas?

P: Ahn?

José: Se fala isso na música das ferramentas?

P: Você ouviu ferramenta, falando ferramenta. [dirigindo-se a Pedro]

José: Ah, falou, ouvi ferramenta, mas não sé a frase...

P: Ah, tá... Essa é a frase que ele ouviu, que eu coloquei aqui, mas como que você ouviu? Pode por outra versão...

José: Que a ferramenta deles...

P: Com a ferramenta deles quem?

José: O dono mandou derrubar.

Angélica: Com a ferramenta de quem?

José: Dos moradores.

P: Dos moradores? Aham, então vou deixar assim, pra não ficar muito.... Mas pode ser a ferramenta dos homens, que homens seriam esses... na sua versão aí?

Renata Maria: Os homens que trabalham para um dono, um chefe...

P: Ah, tá... E a outra poderia ser também com a ferramenta dos próprios moradores...

Certo...

### **A 5 – T 3**

#### **A respeito de um termo que ouviu em outro evento, festival de Parintins**

Renata Maria: Eu.... si, sinhô? É... eu escute na... na... Parintins? Essa palavra...

P: Ahamm... Sinhô ou sinhá...

Renata Maria: Sinhá. A mulher, a filha dos donos de uma fazenda que era branca e os negros falavam de sinhá.

P: A sinhá, aham, “sinhá”, “sinhazinha”...

Renata Maria: Sinhazinha, sí... eu escutei essa palavra em alguma música do... desse carnaval da Parintins.

P: Parintins? Falava da sinhá?

Renata Maria: Sí... Quando os serengueiros...

P: Aham... serengueiros...

Renata Maria: E... trabalhavam e... usavam essa palavra... sinhá.

P: Sinhá. Que seria a filha dos donos... Como você disse?

Renata Maria: A filha dos donos da fazenda e os... os... poderia ser escravos, no sé, os que trabajavam nesta fazenda, chamavam essa... essa menina de “sinhá”..

P: Ahamm... exatamente... Então a gente tem a sinhá e tem o sinhô.

Renata Maria: E o sinhô, o que é?

P: O que seria o sinhô?

Renata Maria: O filho, também?

[várias vozes]

P: Sinhô lembra que palavra?

Roberto: “Senhor”.

P: Lembra senhor.. aham

(...)

P: Mas vamos pensar... por que será que aqui, ó, a gente tá falando “se o sinhô não tá alebrado”, por que será que ele fala sinhô? Por que ele tá se referindo a um senhor, mas ele fala “sinhô”?

Pedro: É, pode... um sutaque de uma pessoa...

Angélica: Toda a música está como... como feita pelo uma pessoa que tem uma, que usou uma linguagem mais simples....

#### **A 5 – T 4**

##### **A respeito do termo Maloca**

P: “Eu, o Mato Grosso e o Joca/ construímos nossa maloca”... O que que é uma maloca?

Renata Maria: Casa.

P: Uma casa?

Renata Maria: Bom, na Colômbia, maloca com... com “q”? Com “q”? Escrito com...

AA: “K”.

P: Maloka? [escreve na lousa]

Renata Maria: Sim, é... é casa de indígenas...

P: Aham, aqui no Brasil também.

Marina: Lugar onde mora... índios.

P: Ahamm.

Angélica: Mas Aqui também dá para compreender um espaço de convivência. De moradia, mas também de convivência...

P: Indígena especificamente?

Angélica: Não, também uma palavra de uso pra outros espaços.

P: Uhum.... Aqui.... Habitação também? Local de convivência, mas habitação?

Angélica: É, sim, também, não simplesmente para dar um sentido mais... mais importante que só moradia, uma maloca como um espaço mais importante que só uma casa....

Rita: Mas maloca tá... Eu entendo como casa simples, rústica...

P: Aham... Aqui nesse texto eu acho que a gente pode entender como uma casa rústica, simples.

Rita: Provisória...

**A 5 – T 5****Professora fala a respeito da língua em saudosa maloca**

P: Então a gente pode pensar aqui, a gente pode falar “nossa, ele tá falando aqui, inventou um outro português”... Mas a gente tem uma sistematização, que tem um objetivo de facilitar a nossa comunicação, certo?

**A 5 – T 6****Sobre a variante a ser adotada na atividade final**

P: Então acho que seria legal vocês pegarem depoimento dos personagens da canção, ele fala algumas coisas, ele tá narrando, “então entrevistamos o fulano de tal”, a gente pode criar um nome aí pra pessoa que tá contando a história da saudosa maloca... A gente pode entrevistar o Mato Grosso, falar que ele é um imigrante, que ele veio a trabalho. Fica aí a critério de vocês, uma reportagem, certo? Uma notícia aí... [referindo-se à fala de um aluno] um furo de reportagem, legal.... Ok? Façam, vocês só vão conseguir por em prática a questão, por exemplo, da colocação pronominal, quando vocês escreverem...

Renata Maria: Mas... mas.... tem que ser com essas palavras... de... [apontando para a variante que está representada na a canção]

P: A gente vai escrever um texto jornalístico de uma forma...

Renata Maria: Realmente, perdão... [risos]

P: Então a gente tem que pensar, a gente vai transformar, no caso, né... tem que adequar...

**A 6 – T 1****Alunos tentando explicar sobre a comida de seu país:**

P: Vamos pensar agora na Colômbia, porque eu também quero ir pra Colômbia, e não quero ir só para o Peru...

Pedro: Arroz, feijão.

P: Feijão também?

Pedro: Oh, no...

João: Aí, aí... o comum seria casi igual

João: Arroz.

Pedro: Não, mas pão...

João: Carne de vaca...

P: As carnes...

Pedro: Pão... Também depende da região, na minha região não come muito pão, é mais arepa, que é tipo uma coisa feita de milho....

João: Pão de milho.

Pedro: É como um pão de milho.

P: Arepa...?

Rita: No, no es pão de milho...

Angélica: Não es parecido.

pedro: Então, como describir para um brasileiro o que é arepa?

[risos]

Alexandre: Farinha...

[risos]

P: Como que é...?

Sergio: É um crepe, um crepe.

[várias vozes]

Roberto: Mais grueso.

P: É como se fosse pão sírio?

Pedro: Pão árabe, conhece.

P: Árabe, isso... A gente chama de pão árabe, ou pão sírio....

Sergio: Mais grosso.

P: É um pouquinho mais grosso.

Pedro: E, de, de milho.

P: Legal, gostei.

[risos]

## A 6 – T 2

### Sobre os alimentos vistos no vídeo

P: O que vocês viram primeiro? Vamos já então levantar antes...

Roberto: Cebola.

Marina: Laranja.

Angélica: Mandioca.

P: Mandioca? Será que a gente viu a mandioca? A gente viu a mandioca no curta, né?

Angélica: Ah, não... Esse não...

Roberto: Toucinho.

AA: Lingüiça.

Roberto: Couve.

Marina: Mandioca

P: Mandioca?

[risos]

João: Cerveja.

(...)

Pedro: A laranja no feijão.

P: A laranja.

João: A malagueta é essa aí?

P: A malagueta [concordando]... A pimenta.

Roberto: Sal...

Alexandre: Muito sal...

[risos]

P: Será que era sal aquilo?

Pedro: Não, era açúcar! Era açúcar aquilo.

P: Açúcar para colocar onde? Açúcar...

AA: Ah, não...

Marina: Farinha, é a farinha.

P: Olha, a gente come açúcar com o abacate, mas não come açúcar com...

Alexandre: Com feijoadá...

[risos]

Pedro: Eu achei que era um doce isso aí, eu achei que era um doce!... Então era a farofa, então!



## **A 7 – T 1**

### **Atividade de elaboração conjunta de uma canção**

P: Pra facilitar, seria bom a gente pensar na situação em que tá acontecendo essa música... Sabe, pensar numa narrativa, numa história... Essa história tá acontecendo pra quem? É um aniversariante, que o rapaz apaixonado tá querendo dar uma chance pra ela, o que que tá querendo dizer essa história de vocês, é só um emaranhado de frases? Vamos tentar criar uma situação pra história, pra poder... fazer um pouco de sentido...

(...)

Renata Maria: Ele quer como reconquistar...

P: Uma ideia de reconquista? Então a gente pode pensar isso na nossa música, a ideia da reconquista. Por que reconquista? Será que ele levou um pé na bunda?

Renata Maria: Foi porque esqueceu-se de inventar o perdão, você que inventou a trist... no...

P: Porque a menina, né, a outra pessoa, eu tô pensado numa voz de homem aqui... Mas, mas pode não ser, não sei...

## **A 7 – T 2**

### **Sobre a música “Apesar de você” e sua leitura**

P: Qual que é a leitura então que a gente pode fazer dessa música...?

Marina: Eu pensei... que no, no falava de uma mulher, de como... como... se, de um país.

P: Ah...

Marina: No, era... no.... falando de, de...

Roberto: Coisas...

Marina: Sí, coisas mas, no uma pessoa, así como a madre...

P: A mulher...?

Marina: A mãe terra, así.

P: Aham...

Jenny: Mais ou menos assim

P: Seria uma mulher, talvez a mãe terra. Uma metáfora da mulher para alguma outra coisa.

Marina: Sí, era como... Sí, isso.

P: A leitura inicial que a gente pode fazer é que, “ah, é uma mulher”... Mas a partir disso a gente começa a perceber que não é apenas uma mulher, certo... Bom, a música foi feita aí na década de... acho 1970, se não me engano, tá escrito aí embaixo.

AA: Sim...

P: Década de 70, 60, vocês sabem o que tava acontecendo aqui no Brasil?

AA: Ditadura.

P: Período de ditadura. Aham....

Pedro: Não é uma mulher, senão um ditador.

P: Será que é um ditador que tá falando aí?

AA: É.

Pedro: É que fala “hoje você é quem manda, falou tá falando, não tem discussão”.

AA: Uhum.

P: Tá, é uma metáfora... aí, né...

Marina: Aí também fala del gobierno.

P: Do governo...?

Marina: Mas vê que fala também que... que você que inventou a tristeza também e tem de desinventar.

P: Aham... “Ter a fineza”, de ser fino, ter a delicadeza de desinventar, aham. Então a gente começa a ver que não é só um, né, essas frases de reconquista... um tema de amor, uma leitura superficial também faz com que a gente pense que seja uma temática amorosa...

Renata Maria: Mas como um disfarce.

P: Como um disfarce, aham... Disfarce, entendem?

AA: Aham.... disfrazar.

João: É tipo... fantasia?

P: Aham... Então, um disfarce....

Pedro: Mas ainda sim eles foram perseguidos...

P: Então, no período da ditura, especificamente a partir de 1969, as músicas começam a ser, né, fortemente censuradas. Essa especificamente não foi censurada.

AA: Passou?

P: Por conta da primeira leitura, passou. Depois...

Renata Maria: Que era para uma mulher...

P: Até que um dia descobriram, assim, deu um estalo, e alguém falou, foi pro...

Pedro: Então tal ditador não tinha muita...

[risos]

### A 7 – T 3

#### **Sobre as leituras que a canção “Apesar de você” suscita**

João: E... assim... es que... según que... Eu tinha lido há um tempo atrás, essa... essa música foi escondida falando que era uma expressão de um filho rebelde pra uma mãe dominante...

Angélica: Hummm... também.

P: Pode ser, que foi o que ela falou, né, de uma ideia, de modo geral, de repressão, de autoritarismo, seja no âmbito familiar, no social, político... Mais alguma outra leitura?

A sua leitura religiosa, aí... [referindo-se a Renata Maria]

Renata Maria: Sí, também religião, porque algumas vezes a religião tem su jeito de ser autoritário, controlado.

P: Ahammm... pode ser. Mais alguma outra leitura além dessas quatro aqui?

Pedro: Mas todas essas tem o mesmo, é o mesmo... A repressão, a mãe pro filho, a religião pra o provo...

Marina: Ah, mas também fala de... que sempre vai ter esperança.

P: Aham, tem uma repressão, mas sempre vai ter uma ideia de dar uma volta por cima, a gente diz, “volta por cima”, sempre tentar superar esse problema.

Angélica: Acho que essa é uma das... partes mais irritantes para os controladores, repressores.

Marina: Sí, muito.

[várias vozes]

Pedro: Ele fala de esperança, mas fala de isso aí, porque fala como “o que você vai fazer, onde vai se esconder”....

P: É, “eu supero”. E eu acho que ainda é provocativo...

Marina: Sí, es provocativo, mas tem também muitas coisas de esperança....

João: E mostra aí como una lei natural, como una... “o galo vai insistir... em cantar”.

**A 7 – T 4**

**Sobre o malandro**

P: Você sabem o que é malandro?

Marina: Ladrão?

P: Malandro, ladrão... Nem sempre, pode ser que o ma... o ladrão seja malandro... mas nem todo malandro é ladrão....

[várias vozes]

Marina: Que prejudica todo mundo.

P: Não, não chega a prejudicar...

[várias vozes]

P: O que que seria então? Vamos explicar pra ela.

Alexandre: Um cara esperto.

P: Cara esperto, né, que geralmente... burla....

Alexandre: É um fora da lei.

P: Que faz coisa nem que seja fora da lei para conseguir o que quer...

Marina: Ah.

P: Geralmente o malandro, o sambista está muito relacionado ao malandro.... Sambista... aquela ideia de sambista do morro, aquela pessoa que... boemia, mais ou menos do Noel Rosa, lembra?

Marina: Ah tá...

P: Bebe, depois arruma um jeito, tudo mais... Então essa é a ideia do malandro.... Pobre, que dá um jeito, mas nem sempre é uma pessoa má, criminosa... Ela foge às vezes a lei, né... E aí a gente tem essa música, “Homenagem ao malandro”.

**A 8 – T 1**

**Sobre a mudança de visão sobre o samba:**

P: E por que será que vocês consideram que mudou um pouco a visão de vocês, assim: ela falou da alegria, que virou sentimentos, geografia que antes era o Rio de Janeiro...

Renata Maria: Porque cada dia você, cada aula trazia uma canção e essa canção levava a falar de um tema específico, que essa canção tinha para expor, então... fue enriquecendo...

P: Foi ampliando, assim?

Renata Maria: Nosso conceito de que samba no es só....

[várias vozes]

P: É diferente da visão que vocês tinham antes de vir pro Brasil, depois que chegaram no Brasil?

Pedro: Porque eu acho que no é exportado tudo isso, o único que é exportado é um tipo de samba e carnaval... é isso que dá para ver fora do Brasil.

P: Fora, ligando a televisão, pode ser que apareça o carnaval...

Alexandre: Dança. Alegria, mulatas...

Renata Maria: Mulher bonita.

[várias vozes]

Marina: Antes tinha garotas [na lousa].

P: É, mulher bonita, agora não tem mais [na lousa].

Pedro: [no exterior] Não fala de samba na ditadura...

Alexandre: Samba que acontece no verão.

[várias vozes]


P: Mas não que não fale de mulheres bonitas, porque, né, tem como a gente viu, ele pode falar...

Renata Maria: Só que agora no es só.... Agora no é só isso, agora é mais.

Marina: Mais.

Renata Maria: É uma mistura de muitas...coi...muitas.... temas.

## Apêndice G – Material das aulas

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS Projeto de Extensão “Português para Estrangeiros”  <b>Curso de Cultura popular brasileira: temas e histórias do samba</b> Professora: Fernanda (fertonelli@gmail.com)
---	--

### *Aula 1: Desde que samba é samba é assim?*

Já ouvimos muito falar de samba, conhecemos alguns e por isso podemos imaginar sua história, seus temas e seu público. Agora, vamos deixar que ele mesmo, o samba, se apresente! Leia as canções e, em grupo discuta, tentando identificar ritmo, temas e imagens que esses sambas trazem em seus versos. Com vocês, o samba brasileiro!

Quem não gosta de samba bom sujeito não é  
É ruim da cabeça ou doente do pé  
Eu nasci com o samba, no samba me criei  
E do danado do samba nunca me separei  
 (“Samba da minha terra” – Dorival Caymmi)

É melhor ser alegre que ser triste  
Alegria é a melhor coisa que existe  
É assim como a luz no coração

Mas pra fazer um samba com beleza  
É preciso um bocado de tristeza  
Senão, não se faz um samba não  
(...)  
Porque o samba nasceu lá na Bahia  
E se hoje ele é branco na poesia  
Ele é negro demais no coração  
 (“Samba da bênção” – Vinicius de Moraes)

Tem mais samba nas mãos do que nos olhos  
Tem mais samba no chão do que na lua  
Tem mais samba no homem que trabalha  
Tem mais samba no som que vem da rua  
Tem mais samba no peito de quem chora  
Tem mais samba no pranto de quem vê  
Que o bom samba não tem lugar nem hora  
O coração de fora  
Samba sem querer

Vem que passa  
Teu sofrer  
Se todo mundo sambasse  
Seria tão fácil viver  
 (“Tem mais samba” – Chico Buarque)

Brasil, samba que dá  
Bamboleio, que faz gingar  
O Brasil do meu amor  
Terra de Nosso Senhor...  
(...)  
Esse Brasil lindo e trigueiro  
É o meu Brasil Brasileiro  
Terra de samba e pandeiro...  
 (“Aquarela do Brasil” – Ary Barroso)

Não deixe o samba morrer  
Não deixe o samba acabar  
O morro foi feito de samba  
De samba, pra gente sambar  
 (“Não deixe o samba morrer” – Edson Conceição/Aloísio)

Chegou a hora dessa gente  
bronzeadada mostrar seu valor  
(...)  
O Tio Sam está querendo  
conhecer a nossa batucada

Brasil, esquentei vossos pandeiros  
Iluminai os terreiros que nós  
queremos sambar  
 (“Brasil pandeiro” – Assis Valente)

Em seguida, apresente a leitura do grupo e, com base nos seus conhecimentos e experiências, discuta com os demais colegas da sala: as visões sobre o samba trazidas pelas canções e as veiculadas nas mídias coincidem?

Para conhecermos um pouco sobre a história desse gênero musical, vamos escutar a canção “Samba, agoniza mas não morre”, de Nelson Sargento. Com base nela, converse com os colegas e juntos produzam um texto que trate da trajetória histórica do samba. Enriqueçam a construção da trajetória com leituras para termos marcados em *itálico* na canção.

**Samba, agoniza mas não morre**

Composição: Nelson Sargento

Samba, agoniza mas não morre  
Alguém sempre te socorre  
Antes do suspiro derradeiro

Samba, *negro forte destemido*  
Foi duramente perseguido  
*Nas esquinas, no botequim, no terreiro*

Samba, *inocente, pé no chão*  
A fidalguia do salão  
Te abraçou, te envolveu

Mudaram toda a sua estrutura  
*Te impuseram outra cultura*  
E você nem percebeu

A partir da canção trabalhada, reflita: a trajetória do samba lembra algum gênero musical de seu país? Escreva.

---

---

---

---

---

O samba, assim como outros gêneros musicais, sofreu modificações ao longo do tempo. Desde sua formação, sua composição vem sendo modificada para acolher novos ritmos, instrumentos, temáticas, grupos sociais, novos horizontes. Enfim, podemos considerá-lo hoje um gênero plural, com diversas variantes, tanto na questão harmônica quanto melódica. Abaixo temos algumas derivações do samba. Leia os textos e relacione-os com os nomes do quadro abaixo:

(textos adaptados de: [http://www.coloninha.org.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=29&Itemid=86](http://www.coloninha.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=29&Itemid=86))

Samba-exaltação	Pagode	Samba-enredo	Samba-rock	Samba-canção
Lundum	Bossa nova	Partido alto	Samba-choro	

---

*Conhecido também como Lundu, Landu ou Londu. Dança e canto de origem africana, baseados em sapateados, movimentos acentuados de quadris e umbigadas. Trazidos para o Brasil(Pará) por escravos Bantos no século XVIII. Nessa mesma época os escravos praticam-no no Rio de Janeiro, onde constituiu uma das origens do Samba e da Chula.*

---

*Criado sobre um tema histórico ou outro previamente escolhido pelos dirigentes da escola para servir de enredo ao desfile no carnaval. É um subgênero do samba moderno, surgido no Rio de Janeiro na década de 1930, feito especificamente para o desfile de uma escola de samba. Retratam temas nacionais, sejam históricos ou homenagens a personalidades.*

---

*É um subgênero musical surgido na década de 1930 resultante das fusões dos elementos rítmicos e da formação instrumental do samba com o choro, ambos gêneros musicais da música popular brasileira. É de maior complexidade melódica e harmônica.*

---

*Teve como primeiro grande sucesso Ai, ioiô, de Henrique Vogeler, Marques Porto e Luís Peixoto, gravado em 1929 pela cantora Araci Cortes. Também conhecido como samba de meio do ano (ou seja, sambas feitos fora da época de Carnaval), conheceu o apogeu nas décadas de 1930 e 1940. Em linhas gerais, esse subgênero faz uma releitura mais elaborada na melodia - enfatizando-a - e possui um andamento moderado (o mais lento dentro das vertentes do moderno samba urbano), centrado em temáticas de amor, solidão e na chamada "dor-de-cotovelo".*



---

*Aquarela do Brasil, de Ari Barroso, gravada por Francisco Alves em 1939, foi o primeiro sucesso do gênero, de melodia extensa e versos patrióticos. A canção inaugura este estilo de samba menos rústico e mais sofisticado, exaltando as qualidades e a grandiosidade do país e constituindo o primeiro momento de exportação da música popular.*

---

*Com origens nas umbigadas africanas, ressurgiu entre os compositores das escolas de samba dos morros cariocas, já não mais ligado à dança, mas sob a forma de improvisações cantadas feitas individualmente, alternadas com estribilhos conhecidos cantados pela assistência. Assim, seria uma espécie de samba cantado em forma de desafio por dois ou mais participantes e que se compõe de uma parte de coral (refrão ou "primeira") e uma parte solada com versos improvisados ou do repertório tradicional, os quais podem ou não se referir ao assunto do refrão.*

---

*Movimento renovador da música popular brasileira, surgido no Rio de Janeiro, na década de 1950. Caracterizou-se por harmonias elaboradas e letras coloquiais. Com esse movimento, o samba afastou-se ainda mais de suas raízes populares. A influência do Jazz aprofundou-se e foram incorporadas técnicas musicais eruditas. O movimento, que nasceu na zona sul do Rio de Janeiro, modificou a acentuação rítmica original e inaugurou um estilo diferente de cantar, intimista e suave.*

---

*Pode ser considerado uma fusão do samba com ritmos americanos, como o bebop, o jazz e o soul. Como forma de dança sofreu influências do rockabilly dos anos 50 e 60, só que com movimentos mais suaves, sem passos aéreos, porém com muitos giros, tanto do cavalheiro quanto da dama. Foi uma forma de dança dos bailes negros da periferia de São Paulo, desde os anos 60, com pitadas de maxixe e os giros do rock dos anos 50.*

---

*Varição do samba, que apresenta características do Choro e um andamento de fácil execução para os dançarinos, encheu os salões e tornou-se um fenômeno comercial na década de 1990. Surgiu a partir da cena musical do samba dos fundos de quintais, muito comuns no subúrbio da cidade.*

Sugestões de canções:

“Voz do morro” – Zé Kéti

“Samba e Amor”, de Chico Buarque

“Desde que samba é samba”, de Caetano Veloso

“Samba da benção” – Marcelo D2

“Batucada” – Marcelo D2



### **Aula 3: Fazendo carnaval**

**1-** O que você sabe sobre as escolas de samba brasileiras? Faça um levantamento das informações que você conhece sobre elas.

---

---

---

**2-** Assista ao vídeo “Fazendo carnaval – Grande Rio” e marque as informações e palavras compreendidas por você. Na sequência, responda: de que trata o vídeo?

---

---

---

**3-** O vídeo faz referência ao carnavalesco. O que seria ele? Discuta em grupo e elabore uma síntese sobre esse profissional.

---

---

---

**4-** Assista mais uma vez ao vídeo e, em dupla, marque quais das informações abaixo são atribuições do carnavalesco.

- ( ) Compor o samba-enredo da escola
- ( ) Escolher o tema que a escola de samba trabalhará no carnaval
- ( ) Costurar as fantasias
- ( ) Organizar os encontros na quadra da escola de samba
- ( ) Criar a história que será utilizada como base para a construção do samba-enredo e das alegorias
- ( ) Pesquisar sobre o tema escolhido

**5-** O tema da Escola de samba Grande Rio foi a história de Eldorado. Você já ouviu falar sobre ela? Realize uma pesquisa sobre essa história e elabore um resumo sobre a mesma.

## Social no pé e na cabeça

Em 17/04/2004  
Marcos Dávila, para a Folha

Quando a folia acabar, na próxima quarta-feira de cinzas (dia 25), a maioria das pessoas só vai ouvir falar em Carnaval novamente em fevereiro de 2005. Mas, para as escolas de samba, o trabalho que culmina nos quatro dias de festa dura o ano inteiro. E não estamos falando somente da preparação de carros alegóricos, fantasias e sambas-enredo. Grande parte das escolas de samba também desenvolve projetos sociais e de educação nas comunidades em que estão inseridas.

Com o apoio de ONGs, empresas, sindicatos e convênios com governos, muitas escolas se transformam em verdadeiros pólos de cultura e lazer nas regiões mais pobres das cidades. A base de tudo isso continua sendo o trabalho voluntário, como o que faz a diretora da ala das baianas da escola paulistana Águia de Ouro, Daiza Carvalho Trindade, 62.

Conhecida por todos na comunidade como Dadá, ela aproveita as horas vagas e o espaço da escola de samba para dar aulas de artesanato para a terceira idade e para crianças da comunidade. "Não podemos deixar que a escola se transforme num imenso urso branco antes de o Carnaval chegar", afirma Dadá, que pretende formar microempresários com suas aulas de pintura de azulejo e confecção de bijuterias.

"A mídia só dá atenção para as escolas de samba durante o Carnaval, mas se esquece da gente no resto do ano", afirma Sidnei Carrioulo Antônio, presidente da Águia de Ouro. Todos os domingos, a escola recebe em sua quadra crianças e adolescentes de 8 a 18 anos para aprender a tocar na sua bateria mirim, que recebe apoio do projeto Barracão, desenvolvido pela secretaria da Cultura do Estado de São Paulo desde 2002.

"Normalmente, as pessoas que freqüentam as escolas de samba são muito pobres e moram em favelas. Por isso é importante a ocupação das escolas durante o ano inteiro", diz Idenir Andrade, assistente de coordenação do projeto Barracão, que atualmente alcança 50 escolas de São Paulo. "Um dos requisitos para participar das oficinas é que a criança esteja estudando, para incentivar a volta às aulas", afirma Andrade.

Há três anos, Gustavo Luiz Reis, 11, tem aula na bateria mirim da Rosas de Ouro, no projeto Samba se Aprende na Escola. Neste ano, ele vai tocar na avenida com a bateria oficial da escola pela primeira vez e não esconde sua empolgação. Mas, nas últimas semanas, Gustavo tem passado as tardes com outro instrumento na mão: uma câmera de vídeo. Com outros três amigos de seu bairro, a Freguesia do Ó, o garoto participa de uma oficina de vídeo ministrada pelo professor Fábio Andriani, 43, dentro da quadra da Rosas de Ouro. O curso é uma parceira da escola com a ONG Artescola e com o núcleo espírita Doutor Alberto Salvador e deve se estender pelo ano inteiro.

"A idéia é ensinar esses jovens para que, no ano que vem, eles mesmos já possam andar sozinhos. Mais do que a técnica de gravar e editar, estamos interessados em desenvolver a identidade desses jovens, ensiná-los a pensar sobre a cultura deles", afirma Andriani, que pretende também montar uma ilha de edição dentro da escola.

"É interessante que os garotos entrem em contato com profissionais da área para que, futuramente, possam pensar em se encaixar no mercado. É importante que eles ganhem dinheiro, pois muitos acabam faltando às aulas porque têm de arrumar algum trocado", afirma o professor.

"Estou adorando curso e gostaria de seguir essa profissão", afirma Gustavo. Seu colega de oficina, Teterson Tiago Américo, 15, também quer se tornar repórter de

televisão. "Se não tivesse esse curso, a gente estaria na rua aprendendo o que não deve. A Rosas de Ouro é o único lugar que a gente pode freqüentar. Aqui, não temos mais nada", diz Teterson, que também destaca o projeto Recreio nas Férias, desenvolvido há mais de um ano pela Prefeitura de São Paulo na rede municipal de ensino, que se estende às escolas de samba.

"A maior dificuldade que nós enfrentamos é formar parcerias. A escola de samba ainda é um tabu, há um preconceito muito grande. Mas uma escola de samba não é uma bagunça, pode ser uma fundação séria, sim. No ano passado, tivemos cursos de telemarketing, de cabeleireiro e de higiene hospitalar, em parceria com a Força Sindical", afirma a coordenadora dos projetos sociais da Rosas de Ouro, Rose Simões, 36, que também conseguiu neste ano um curso profissionalizante de manicure com 70 mulheres da comunidade, em parceria com editora Gusmões.

(...)

Cursos aliados à indústria do Carnaval também têm sido adotados em muitas escolas do Rio de Janeiro. A ONG Semear desenvolve, desde 1999, o projeto Malê, que promove a alfabetização de adultos e oferece cursos profissionalizantes em 29 escolas de samba do Rio.

"O projeto começou quando notamos a falta de mão-de-obra qualificada nas escolas. Muitas delas acabavam contratando gente de fora da comunidade, pois a maioria das pessoas não sabia nem mesmo ler e escrever", afirma Célia Cunha, presidente da ONG.

Neste ano, o projeto Malê beneficiou 650 trabalhadores, dos quais, de acordo com Cunha, 80% saem com emprego garantido nos barracões. O curso de alfabetização dura sete meses e conta com professores indicados pela própria escola de samba, que recebem treinamento na ONG e estruturam o curso a partir de letras de samba e da história do Carnaval. O que não falta é argumento.

Adaptado de: <http://www.metaong.info/node.php?id=532>. Acessado em 24 de abril de 2011.

**6-** Segundo o texto, a escola de samba é um lugar onde se realizam projetos sociais, cursos e atividades voltadas à população. Marque os cursos oferecidos pelas escolas de samba que aparecem no texto.

7- Em seu país, há espaços destinados ao desenvolvimento de projetos sociais? Troque idéias com seus colegas.

**8-** Para participar como voluntário em algum projeto social, mais do que ter formação profissional, é importante haver o interesse em trabalhar com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Com base nisso, reflita: de que forma você poderia contribuir para o desenvolvimento de um projeto social realizado em uma escola de samba? Escreva uma carta ao projeto Malê sugerindo a criação de um curso no qual você atuaria como voluntário.



#### **Aula 4: Conversa de botequim**

##### **Conversa de botequim**

Composição: Noel Rosa / Vadico

Seu garçom, faça o favor de me trazer depressa  
Uma boa média que não seja requentada,  
Um pão bem quente com manteiga à beça,  
Um guardanapo e um copo d'água bem gelada.  
Feche a porta da direita com muito cuidado  
Que eu não estou disposto a ficar exposto ao sol.  
Vá perguntar ao seu freguês do lado  
Qual foi o resultado do futebol.

Se você ficar limpando a mesa  
Não me levanto nem pago a despesa.  
Vá pedir ao seu patrão  
Uma caneta, um tinteiro,  
Um envelope e um cartão.  
Não se esqueça de me dar palitos  
E um cigarro pra espantar mosquitos.  
Vá dizer ao charuteiro  
Que me empreste umas revistas,  
Um isqueiro e um cinzeiro.

Telefone ao menos uma vez  
Para três quatro, quatro, três, três, três  
E ordene ao seu Osório  
Que me mande um guarda-chuva  
Aqui pro nosso escritório.  
Seu garçom me empresta algum dinheiro,  
Que eu deixei o meu com o bicheiro.  
Vá dizer ao seu gerente  
Que pendure esta despesa  
No cabide ali em frente.

**1-** Em grupo, elabore definições para as palavras abaixo. Tomem como base seu uso na canção e também informações presentes em dicionários. Ao final, acrescente à sua lista de vocabulário outras palavras que desejar presentes na canção.

média: \_\_\_\_\_

requentada: \_\_\_\_\_

à beça: \_\_\_\_\_

freguês: \_\_\_\_\_

bicheiro: \_\_\_\_\_

cabide: \_\_\_\_\_

2- Baseado na propaganda e na canção apresentadas, assim como sua experiência no Brasil, reflita: quais as diferenças e semelhanças, no Brasil e no seu país, entre o trabalho do profissional garçom e sua relação com os clientes? Elabore uma lista que contenha esses aspectos.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3- Na canção, o freguês dá uma série de ordens ao garçom. Marque, na canção, os verbos que indicam as ordens do cliente e, em seguida, responda: há algum padrão na elaboração dessas ordens? Se sim, marque-os abaixo?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4- Você conhece alguma outra forma que o brasileiro utiliza para solicitar algo ou dar alguma ordem?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Sugestões:

“Com que roupa?”

“Dama do cabaré”

“Feitio de oração”

“Noel – Poeta da Vila” – filme sobre a vida do compositor Noel Rosa



## ONU critica Brasil por desapropriações para Copa e Olimpíada

Em 26/04/2011

RIO DE JANEIRO (Reuters) - O Brasil faltou com transparência e pagou indenizações insuficientes pelas desapropriações para obras da Copa do Mundo de 2014 e da Olimpíada de 2016, possivelmente cometendo violações aos direitos humanos, disse uma relatora especial da ONU nesta terça-feira.

Provável palco da final do Mundial e sede dos Jogos Olímpicos, o Rio de Janeiro aparece ao lado de São Paulo, Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre, Recife, Natal e Fortaleza como as cidades que realizaram desapropriações ilegais ligadas a projetos dos eventos esportivos, segundo o estudo.

A relatora especial do Conselho de Direitos Humanos da ONU Raquel Rolnik, indicada para avaliar as condições de moradia como componente dos direitos humanos, disse ter recebido muitas queixas sobre falta de transparência, consultas, diálogo, negociação justa e participação das comunidades afetadas nos processos de desapropriação.

Casos citados no estudo da ONU incluem um plano de retirar 2.600 famílias em Belo Horizonte e desapropriações já realizadas no Rio de Janeiro, que vai construir três vias expressas de ônibus (BRTs) que passarão por favelas que abrigam milhares de moradores que vivem em condições precárias.

Em São Paulo, milhares de famílias já foram despejadas com parte de um projeto de ampliação de uma avenida na zona sul, que ainda deve causar a retirada de mais milhares de pessoas, segundo a relatora.

Adaptado de: <http://oglobo.globo.com/pais/mat/2011/04/26/onu-critica-brasil-por-desapropriacoes-para-copa-olimpiada-924321959.asp>

### Atividade

Marque no mapa abaixo as capitais citadas no texto.





### **Saudosa maloca**

Composição: Adoniran Barbosa

Se o sinhô não tá alembrado  
Dá licença de contá  
Que aqui onde agora está  
Esse adiffício arto  
Era uma casa véia  
Um palacete assobradado  
Foi aqui seu moço, que eu  
Mato Grosso e o Joca  
Construímos nossa maloca  
Mais um dia  
Nóis nem pode se alembrá  
Veio os homes cas ferramenta  
O dono mandô derrubá  
Peguemo todas nossas coisas  
E fumos pro meio da rua  
Preciá a demolição

Que tristeza que nós sentia  
Cada tauba que caía  
Doía no coração  
Mato Grosso quis gritá  
Mais em cima eu falei  
“Os homes tá ca razão  
Nóis arranja outro lugá”  
Só se conformemo  
Quando o Joca falô  
“Deus dá o frio conforme o coberto”  
E hoje nós pega a páia nas grama do  
jardim  
E pra esquecê nós cantemos assim  
  
“Saudosa Maloca, maloca querida  
Dim dim donde nós passemos os dias  
feliz de nossa vida”

**1-** A partir da audição e da leitura da canção, reflita: a maneira como a canção está escrita (ou seja, em conformidade com a fala) lhe causou estranhamento ou facilitou sua compreensão?

**2-** Embora o texto da canção contenha fugas à norma gramatical, em sua organização ele também segue uma sistematização própria. A partir da comparação com a norma culta da língua portuguesa, identifique as regras vigentes para esta variante do Português coloquial.

**3-** Que termo em Espanhol poderíamos considerar equivalente ao “maloca” trazido pela canção?

**4-** Imagine-se um jornalista de um site de notícias. Escreva uma reportagem na qual você relate a situação ocorrida na canção “Saudosa maloca”. Para dar veracidade ao seu texto, coloque os personagens da canção em seu texto.

Sugestões: Canções de Adoniran Barbosa  
“Trem das onze”  
“Samba do Arnesto”  
“Tiro ao Álvaro”





### Aula 6: O preto que satisfaz

1- Quais são os alimentos mais consumidos nas refeições de seu país? Indique nos quadros abaixo:

Alimentos mais consumidos em seu país e no Brasil

---

---

---

---

---

---

---

---

Alimentos mais consumidos em seu país, mas não no Brasil

---

---

---

---

---

---

---

---

2- Reflita: de modo geral, a alimentação do seu país e do Brasil são parecidas? Por quê?

---

---

---

---

3- Ouça a canção de Chico Buarque e, na sequência, responda: qual prato culinário e bebida da gastronomia brasileira estão sendo retratados?

Mulher  
Você vai gostar  
Tô levando uns amigos pra conversar  
Eles vão com uma fome que **nem me contem**  
Eles vão com uma sede de anteontem  
**Salta** cerveja **estupidamente** gelada prum **batalhão**  
E vamos **botar água no feijão**

Mulher  
Não vá se **afobar**  
Não tem que pôr a mesa, nem **dá lugar**  
Ponha os pratos no chão, e o chão tá posto  
E prepare as linguiças pro **tiragosto**  
Uca, açúcar, cumbuca de gelo, limão  
E vamos botar água no feijão

Mulher

Você vai fritar  
Um montão de torresmo pra acompanhar  
Arroz branco, farofa e a malagueta  
A laranja-bahia ou da seleta  
Joga o paio, carne-seca, toucinho no caldeirão  
E vamos botar água no feijão

Mulher  
Depois de salgar  
Faça um bom refogado, que é pra engrossar  
Aproveite a gordura da frigideira  
Pra melhor temperar a couve mineira  
Diz que tá dura, **pendura** a fatura no nosso irmão  
E vamos botar água no feijão

4- Substitua os termos destacados na canção por um que contenha mesmo sentido.

5- Observe o curta apresentado e indique quais alimentos da canção aparecem no vídeo.

---

---

---

---

Sugestões:

“No pagode do Vavá” – Paulinho da Viola

“O feijão da Dona Neném” – Zeca Pagodinho e Arlindo Cruz

“O preto que satisfaz” - Gonzaguinha



### **Aula 7: O coro dos descontentes: o samba na ditadura**

#### **Apesar de você**

Composição: Chico Buarque

Hoje você é quem manda  
Falou, tá falado  
Não tem discussão  
A minha gente hoje anda  
Falando de lado  
E olhando pro chão, viu  
Você que inventou esse estado  
E inventou de inventar  
Toda a escuridão  
Você que inventou o pecado  
Esqueceu-se de inventar  
O perdão

Apesar de você  
Amanhã há de ser  
Outro dia  
Eu pergunto a você  
Onde vai se esconder  
Da enorme euforia  
Como vai proibir  
Quando o galo insistir  
Em cantar  
Água nova brotando  
E a gente se amando  
Sem parar

Quando chegar o momento  
Esse meu sofrimento  
Vou cobrar com juro, juro  
Todo esse amor reprimido  
Esse grito contido  
Este samba no escuro  
Você que inventou a tristeza  
Ora, tenha a fineza  
De desinventar

Você vai pagar e é dobrado  
Cada lágrima rolada  
Nesse meu penar

Apesar de você  
Amanhã há de ser  
Outro dia  
Inda pago pra ver  
O jardim florescer  
Qual você não queria  
Você vai se amargar  
Vendo o dia raiar  
Sem lhe pedir licença  
E eu vou morrer de rir  
Que esse dia há de vir  
Antes do que você pensa

Apesar de você  
Amanhã há de ser  
Outro dia  
Você vai ter que ver  
A manhã renascer  
E esbanjar poesia  
Como vai se explicar  
Vendo o céu clarear  
De repente, impunemente  
Como vai abafar  
Nosso coro a cantar  
Na sua frente

Apesar de você  
Amanhã há de ser  
Outro dia  
Você vai se dar mal  
Etc. e tal

A canção “Apesar de você”, foi composta em 1970, período de efervescência política em muitos países da América Latina. No Brasil, a ditadura militar acabara de instituir o AI – 5, decreto que, dentre várias proibições, legitimava a censura como forma de controle de veículo de canções consideradas “subversivas”. Assim, como forma de driblar a censura, muitos autores “camuflavam” suas canções, de modo que, em uma primeira leitura, não aparentassem tratar de questões políticas.

A partir disso, responda: quais possíveis leituras podemos fazer nesta canção?

---

---

---

---

Sugestões:

“Zuzu Angel” – filme dirigido por Sérgio Resende

“Uma noite em 67” – dirigido por Renato Terra e Ricardo Calil

“Angélica” – Chico Buarque

“Acorda, amor” – Julinho da Adelaide (pseudônimo de Chico Buarque)

“O bêbado e a equilibrista” - João Bosco e Aldir Blanc

“Pra não dizer que não falei das flores” – Geraldo Vandré



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
Projeto de Extensão “Português para Estrangeiros”

**Curso de Cultura popular brasileira: temas e histórias do samba**  
Professora: Fernanda (fertonelli@gmail.com)

### **Homenagem ao malandro**

Chico Buarque, 1977

Eu fui fazer um samba em homenagem  
À nata da malandragem  
Que conheço de outros carnavais

Eu fui à Lapa e perdi a viagem  
Que aquela tal malandragem  
Não existe mais

Agora já não é normal  
O que dá de malandro regular, profissional  
Malandro com aparato de malandro oficial  
Malandro candidato a malandro federal

Malandro com retrato na coluna social  
Malandro com contrato, com gravata e capital  
Que nunca se dá mal

Mas o malandro pra valer  
- não espalha  
Aposentou a navalha  
Tem mulher e filho e tralha e tal

Dizem as más línguas que ele até trabalha  
Mora lá longe e chacoalha  
Num trem da Central

### **Sinal Fechado**

Paulinho da Viola, 1969

- Olá, como vai?
- Eu vou indo e você, tudo bem?
- Tudo bem, eu vou indo, correndo  
Pegar meu lugar no futuro, e você?
- Tudo bem, eu vou indo em busca  
De um sono tranqüilo, quem sabe?
- Quanto tempo...
- Pois é, quanto tempo...

(pausa)

- Me perdoe a pressa  
É a alma dos nossos negócios...
- Oh, não tem de que  
Eu também só ando a cem
- Quando é que você telefona?  
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
- Por favor, telefone, eu preciso beber  
Alguma coisa rapidamente
- Pra semana...
- O sinal...
- Eu procuro você...
- Vai abrir! Vai abrir!
- Prometo, não esqueço
- Por favor, não esqueça
- Não esqueço, não esqueço
- Adeus...

### **Meu caro amigo**

Chico Buarque / Francis Hime, 1976

Meu caro amigo me perdoe, por favor  
Se eu não lhe faço uma visita  
Mas como agora apareceu um portador  
Mando notícias nessa fita  
Aqui na terra 'tão jogando futebol  
Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll  
Uns dias chove, noutros dias bate sol  
Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa  
aqui tá preta  
Muita mutreta pra levar a situação  
Que a gente vai levando de teimoso e de  
pirraça  
E a gente vai tomando que, também, sem a  
cachaça  
Ninguém segura esse rojão

Meu caro amigo eu não pretendo provocar  
Nem atçar suas saudades  
Mas acontece que não posso me furtar  
A lhe contar as novidades

Aqui na terra 'tão jogando futebol  
Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll  
Uns dias chove, noutros dias bate sol  
Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa  
aqui tá preta  
É pirueta pra cavar o ganha-pão  
Que a gente vai cavando só de birra, só de  
sarro  
E a gente vai fumando que, também, sem um  
cigarro  
Ninguém segura esse rojão

Meu caro amigo eu quis até telefonar  
Mas a tarifa não tem graça  
Eu ando aflito pra fazer você ficar  
A par de tudo que se passa  
Aqui na terra 'tão jogando futebol  
Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll  
Uns dias chove, noutros dias bate sol

Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa  
aqui tá preta  
Muita careta pra engolir a transação  
E a gente tá engolindo cada sapo no caminho  
E a gente vai se amando que, também, sem um  
carinho  
Ninguém segura esse rojão

Meu caro amigo eu bem queria lhe escrever  
Mas o correio andou arisco  
Se me permitem, vou tentar lhe remeter  
Adeus

Notícias frescas nesse disco  
Aqui na terra 'tão jogando futebol  
Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll  
Uns dias chove, noutros dias bate sol  
Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa  
aqui tá preta  
A Marieta manda um beijo para os seus  
Um beijo na família, na Cecília e nas crianças  
O Francis aproveita pra também mandar  
lembranças  
A todo o pessoal

### **Samba de Orly**

Chico Buarque / Vinicius de Moraes / Toquinho, 1970

Vai meu irmão  
Pega esse avião  
Você tem razão  
De correr assim  
Desse frio  
Mas beija  
O meu Rio de Janeiro  
Antes que um aventureiro  
Lance mão

Pede perdão  
Pela duração (Pela omissão\*)  
Dessa temporada (Um tanto forçada\*)  
Mas não diga nada  
Que me viu chorando  
E pros da pesada  
Diz que eu vou levando  
Vê como é que anda  
Aquela vida à toa  
E se puder me manda  
Uma notícia boa

\*versos originais vetados pela censura



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
Projeto de Extensão "Português para Estrangeiros"

**Curso de Cultura popular brasileira: temas e histórias do samba**  
Professora: Fernanda (fertonelli@gmail.com)

### ***Aula 8: Antes de me despedir***

Ao longo do nosso curso, acompanhamos a trajetória percorrida pelo samba, sua história e as histórias por ele contadas e, assim, conhecemos um pouco mais sobre esse gênero musical de grande representatividade no Brasil. Agora, é a sua vez de falar sobre o samba. Escreva um diário de viagem para ser publicado em um blog pessoal. Você pode contar sobre sua experiência com o samba aqui no Brasil, a história desse gênero, suas temáticas e impressões lhe causaram. Fique à vontade para selecionar as informações que considerar relevantes. O importante é fazer uma apresentação desse gênero musical aos que acessarão seu blog depois e lerão seu texto. E então, vamos lá?