

POTENCIALIDADES DO USO DA CANÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Adriana Celia Alves *

- **RESUMO:** Este estudo visa apresentar e discutir o desenvolvimento de um curso de português língua estrangeira (PLE) em uma Universidade Francesa. O curso possui oito unidades didáticas, compostas por temáticas selecionadas pelos estudantes. O instrumento desencadeador do processo de ensino-aprendizagem de PLE são diversas canções brasileiras. O curso, elaborado a partir de uma perspectiva intercultural, foi desenvolvido com o objetivo de verificar as potencialidades das tarefas com canções propostas. O curso foi gravado e transscrito, assim, selecionamos e analisamos as falas dos estudantes. Observamos as construções identitárias e interculturais no momento do discurso, revelando-se a aproximação e a afinidade com a cultura do outro, bem como o distanciamento e a incompatibilidade (Bourdieu, 1987), de acordo com o posicionamento contextual e ideológico em que o sujeito está inserido; assim, lança-se o olhar para a cultura do outro (Zarate, 1993). Foi possível analisar as principais reflexões que o ensino com canção sob uma perspectiva intercultural pode trazer neste contexto: reflexões sobre identidade/alteridade, discussões sobre estereótipos e preconceitos, questões históricas e sociais, motivação, trocas e aproximações.
- **PALAVRAS-CHAVE:** PLE; Canção; Potencialidades; Ensino-aprendizagem.

Introdução

Esta pesquisa é um recorte da tese de doutorado intitulada “Ensino Intercultural de Português Língua Estrangeira por meio de canções: representações de aprendizes franceses”, aprovada pelo Comitê de Ética (CAAE 56298616.0.0000.5400). A tese visou a discutir e a contribuir para o ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira, a partir da inter-relação entre língua e cultura, promovendo ações didático-metodológicas com canções brasileiras. Este recorte aborda a construção e o desenvolvimento de um curso de português como língua estrangeira com canções, em uma universidade francesa. Para o desenvolvimento do curso, foi realizado um levantamento, por meio de um diagnóstico em interações de teletandem com estudantes

* Professora Leitora da Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), La Paz, Bolívia. c4.adriana@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7027-7273>

franceses aprendizes de português, para identificar as principais temáticas de interesse dos estudantes. Com base nessas temáticas, foram selecionadas canções e estabelecidos objetivos, estruturando o curso de acordo com as necessidades dos estudantes.

Voltado para aprendizes de nível intermediário, o curso inclui oito unidades didáticas, cada uma desenvolvida, em média, em três horas, totalizando vinte e quatro horas de duração. Esse curso foi desenvolvido e ministrado com o objetivo de compreender as potencialidades da canção no ensino de português como língua estrangeira.

O curso foi gravado e transscrito, e foram selecionadas e analisadas falas dos estudantes que nos ajudam a identificar as potencialidades da canção nesse contexto. Nesta pesquisa, a partir da análise dos discursos dos estudantes francófonos, aprendizes de PLE, foi possível verificar as contribuições das canções para o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Observamos, assim, as contribuições das atividades desenvolvidas por meio da canção em sala de aula de PLE. Identificam-se potencialidades para a promoção do ensino e da aprendizagem de uma LE, aqui no contexto de PLE, sob uma perspectiva intercultural.

Assim, na primeira parte deste artigo, expomos a metodologia do curso, os passos seguidos e as concepções teóricas e metodológicas adotadas para sua elaboração. Na segunda parte, apresentamos a análise dos dados e, com base nos enunciados dos estudantes, elencamos as potencialidades da canção no ensino-aprendizagem de PLE. Foi possível analisar as principais reflexões que o ensino com canção, sob uma perspectiva intercultural, pode trazer para este contexto, tais como: reflexões sobre identidade e alteridade, discussões sobre estereótipos e preconceitos, questões históricas e sociais, motivação, trocas e aproximações. Concluímos o estudo revisando os pontos positivos e aqueles a serem aprimorados para futuras atividades, considerando as perspectivas da pesquisadora e dos participantes do curso.

Aspectos teóricos e metodológicos do curso de PLE

Construímos o planejamento do curso de acordo com Viana (1997), postulando-se três momentos: conhecer os alunos (conhecemos os aprendizes por meio dos questionários aplicados); identificar os objetivos (traçamos os objetivos de cada aula e do curso de PLE), e, por fim, elaboramos as tarefas. Acrescentamos a avaliação do curso de PLE, como um dos passos para a elaboração deste, não o último, mas como um processo contínuo, significativo, reflexivo e retroativo. Desse modo, coadunamos com Felice (2011) ao afirmar que a avaliação do curso, do professor e do aluno faz parte do desenvolvimento da crítica construtiva, com intuito de acompanhar o progresso do curso, do professor e do aluno. Essas pontuações estão de acordo com as perspectivas teórico-metodológicas de Almeida Filho (2008), as quais indicam que o processo de ensinar língua envolve o planejamento do curso e suas unidades, a produção do material de ensino, os procedimentos para experienciar a língua e a avaliação do processo.

Seguimos alguns princípios da ACIN (Abordagem Comunicativa Intercultural), tanto na elaboração do material quanto na sua execução. As características da ACIN são: (1) *a língua como cultura*, isto é, língua é cultura e não existe fora dela; (2) *foco no sentido*, pensar no uso comunicativo da língua visando novas experiências, sem priorizar a estrutura da língua descontextualizada; (3) *materiais como fonte*, seleção de materiais autênticos com conteúdos culturais significativos que contemplam a realização de tarefas significativas; (4) *a integração das habilidades*, de modo a desenvolver “a competência comunicativa como uma competência global que inclui diferentes subcompetências: a competência gramatical ou formal, a competência sociolinguística, a competência discursiva, a competência estratégica e a competência intercultural”; (5) *o diálogo das culturas*, que pressupõe com o uso da LE uma formação cidadã na qual o indivíduo se integre de forma dialógica com o mundo a sua volta, ao mesmo tempo em que ele é capaz de se desenvolver; (6) *a agência humana*, que envolve a ação dos professores e alunos como agentes interculturais que pensam na produção de conhecimento guiados pelos respeito às diferenças, cooperação e criticidade; (7) *a avaliação é crítica processual e retroativa*, forma crítica de analisar o aluno, o professor, o processo de ensino-aprendizagem, a abordagem, os materiais (Santos, 2004, p. 173).

Para elaborar as aulas de acordo com as temáticas coletadas por meio de um questionário, foram seguidas as concepções teórico-metodológicas da Educação Intercultural postuladas por Bizarro e Braga (2005, p. 831).

Primeiro, pensamos na “sensibilização/identificação, explorando a dimensão cognitiva e afetiva dos conhecimentos, das percepções e das experiências prévias reveladas”, ou seja, traçamos um panorama dos conhecimentos e das experiências prévias dos aprendizes por meio dos questionários.

Segundo, baseamo-nos “[...] na observação/análise dos conteúdos culturais predeterminados, com recursos a documentos autênticos”, de modo que foi escolhida a canção como apporte didático autêntico que conduziu as discussões das aulas, sabendo que ela vincula conteúdos culturais já presentes nas letras que são discutidas.

Terceiro, contemplamos a “interpretação/inter-relação do que os aprendizes descobriram em relação aos respectivos conhecimentos prévios, atuando sobre novas aquisições”. As atividades contidas no material elaborado foram feitas no intuito de refletir sobre os conhecimentos prévios à medida que também se buscavam outros conhecimentos.

Quarto, trata-se “compreensão/consciencialização cultural, no confronto interpretativo do diferente com o respectivo código cultural, desenvolvendo atitudes de valorização e de respeito recíprocos”. Em vista disso, as discussões contidas no material visaram ao reconhecimento de si, à proporção que o estudante se posiciona sobre determinado assunto, e, também, ao conhecimento do outro, em processo de alteridade, ao passo que ele comprehende o posicionamento do outro sobre determinado tema e pode, ainda, ressignificar sua identidade na relação com o outro.

Isso leva à “[...] empatia, favorecida pela mediação reflexiva, levando os aprendentes a colocarem-se no lugar do outro e a raciocinarem segundo essa perspectiva, sem

criar mitos e/ou complexos nem relativamente a si nem em relação ao (s) outro(s)”. Ao refletirem, muitas vezes, os estudantes conseguem se colocar no lugar do outro, compreendendo suas perspectivas e representações. Esse processo favorece o desenvolvimento da empatia, promovendo a desconstrução de preconceitos e representações negativas. No entanto, é importante considerar que, dependendo da forma como as atividades são conduzidas, pode haver também a construção de preconceitos e representações negativas.

O material elaborado visa a propor uma ação “[...] consubstanciada na síntese e na transferência das aprendizagens realizadas e, se possível, no desenvolvimento de representações positivas e atitudes de abertura perante a diversidade linguística e cultural” (Bizarro; Braga 2005, p. 831). Toda essa reflexão teórico-metodológica da educação intercultural visa a, além da aprendizagem linguística, uma aprendizagem humanitária que pense e proponha uma compreensão de si e do outro, na qual a diversidade não seja um problema.

Posicionamo-nos no tangenciamento de alguns aspectos teóricos do letramento literomusical proposto pelo linguista aplicado e professor de PLE, Coelho de Souza (2014). O letramento literomusical parte dos conceitos de língua, letramento e gênero. Para Coelho de Souza, a língua é social e um meio de intervenção no mundo. A canção é um gênero sincrético que combina elementos linguísticos e musicais, apresentando características mais ou menos estáveis, dependendo de cada gênero, como estilo e forma composicional.

Associando essas concepções, entendemos o letramento literomusical como um conjunto de práticas que possibilita aos indivíduos envolvidos a reflexão sobre a canção, considerando suas duas linguagens, bem como os discursos que se constroem a partir dela, permitindo a capacidade de se posicionar criticamente em relação a esses discursos.

No contexto do letramento literomusical, a noção de língua é compreendida, segundo Camargos (2009), como uma atividade social, histórica e cognitiva, um meio de ação e intervenção no mundo. Essa concepção de língua está atrelada à perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso. De acordo com Bakhtin (2003), os gêneros do discurso são todas as manifestações verbais decorrentes das diversas atividades humanas, resultando em formas-padrão relativamente estáveis de enunciados, determinadas sócio-históricamente. Trata-se de um modo de participação social, que pode ser cotidiana (familiar) ou mais elaborada (artística, religiosa, etc.), mediada pelo texto (oral ou escrito), no qual se observa quem fala, para quem, com qual propósito, qual modalidade e utilizando qual suporte.

Seguindo essa perspectiva, Coelho de Souza (2014) considera a canção como um gênero discursivo, com conteúdo temático, estilo e construção composicional, levando em conta os aspectos musicais e linguísticos, além do caráter dialógico nos contextos de recepção e circulação.

Seguimos também as orientações de Coelho de Souza (2014), que cita Schlatter (2009), para definir os critérios de elaboração do material. Aponta-se que, primeiramente, devemos selecionar temas de relevância para os alunos. Depois, devemos pensar nos

gêneros do discurso relacionados ao tema. Posteriormente, o professor deve definir as habilidades das tarefas. Assim, segue-se a sequência proposta pela autora: tarefas preparatórias, de compreensão, de resposta ao texto e de resposta ao texto dos alunos.

Igualmente abordamos as concepções do letramento literomusical.

[...] o estado ou condição daquele que, por construir e refletir sobre os sentidos de uma canção a partir das suas duas linguagens constitutivas e da sua articulação e por (re)conhecer o que representa para a sua comunidade musical, participa das práticas sociais e dos discursos que se constroem a partir de canções e posiciona-se criticamente em relação a eles (Coelho de Souza, 2016, p. 175).

O letramento em um gênero é compreendido, aqui, como prática social de interação oral, social e escrita. Desse modo, o letramento literomusical é a junção do verbal e do musical (criação e estética), articuladas para a compreensão dos discursos construídos nas canções; a partir desse entendimento, espera-se um posicionamento crítico do aluno. Portanto, a canção é um gênero composto de oralidade e escrita, possui uma materialidade musical e textual; além disso, pensa-se no contexto, como, por que, de que forma e onde as canções circulam. Com isso, Coelho de Souza (2016) também desenvolve objetivos pedagógicos para o uso de canção em sala de aula, com o intuito de promover o letramento literomusical:

- Desenvolver a compreensão da canção em estudo em relação ao gênero musical ao qual se afilia (elementos constitutivos da letra e música, sonoridade, interlocução, usos e funções sociais, comunidade musical, valores agregados);
- Formar ouvintes mais competentes, isto é, mais críticos e atentos às especificidades do discurso literomusical, através do desenvolvimento do conhecimento linguístico, literário, musical e literomusical, e aprimorar as competências envolvidas na construção de sentidos da canção em estudo;
- Ampliar o repertório linguístico, musical e cultural dos educandos pela exposição e estudo de canções de diferentes gêneros musicais, alargando seu horizonte de escuta e permitindo que possam decidir escutar outros gêneros além dos que já estão em contato nas esferas em que circulam;
- Promover a apreciação e a fruição da canção através da prática de audições comentadas a fim de construir uma comunidade de ouvintes na qual se possam trocar impressões e interpretações sobre a canção em estudo;
- Estimular a prática da competência literomusical para a produção/reconhecimento de efeitos de sentido produzidos pela articulação entre letra e música (Coelho de Souza, 2016, p. 118).

No que concerne ao letramento literomusical, a canção é o que desencadeia a problematização na sala de aula, capaz de propor construções e reflexões interculturais. Todavia, outros gêneros podem ser aporte teórico-pedagógico em sala de aula e são também importantes para desenvolver a formação dos aprendizes. Escolhemos canções de gêneros variados e momentos históricos diversos, visando, com isso, a ampliar o conhecimento e diversificar as discussões, de acordo, também, com a descrição do letramento literomusical: “Ampliar o repertório linguístico, musical e cultural dos educandos pela exposição e estudo de canções de diferentes gêneros musicais” (Coelho de Souza, 2016, p. 118). Além disso, as canções foram selecionadas com o intuito de abordar os objetivos específicos, conforme o Quadro 1, explicando as aulas elaboradas.

Quadro 1 – Organização das aulas

Microesfera cultural	Canções utilizadas	Objetivo
Características dos países (Brasil e França)	País tropical (samba-rock, 1969) Lamento sertanejo (forró, 1942)	- Refletir sobre estereótipos pré-construídos.
Cotidiano: moradia	Saudosa maloca (samba-canção, 1951) O morro não tem vez (bossa-nova, 1963)	- Refletir sobre as diversas formas de habitação e suas consequências na organização da cidade.
Cotidiano: meios de Transporte	Vital e sua moto (rock, 1983) Encontros e despedidas (MPB, Clube da esquina, 1985)	Compreender os meios de transportes relacionando-os a aspectos históricos, políticos e sociais.
Cotidiano: universidade	Vida de universitário (sertanejo, 2012) Cota não é esmola (Slam, 2018)	- Entender o funcionamento, o acesso e a permanência dos estudantes nas universidades.
Cotidiano: alimentação	Não é proibido (MPB, 2008) Comida (rock, 1987)	Compreender alguns alimentos do Brasil e refletir sobre o acesso a outras necessidades vitais do ser humano.
Comemorações	Iemanjá, rainha do mar (MPB, 2006) Marujada de São Benedito (marujada, 2003)	Discutir os feriados e algumas festas típicas, por que e como elas acontecem.
Desigualdades	Flutua (MPB, 2017) Canto das três raças (samba, 1976)	Refletir sobre as desigualdades de gênero e etnia.
Trocas (inter)cultural(is)	Bate a poeira (rap, 2017) Inclassificáveis (MPB, 1996)	Discutir as relações de aproximação e união.

Fonte: Elaboração própria

Concordamos com Almeida Filho e Moutinho (2011), quando afirmam que nenhum material didático é capaz de dar conta da diversidade linguística e cultural de uma língua. Assim, o papel do professor é fundamental, ao mediar as informações apresentadas nos materiais e, quando necessário, adequá-las ou modificá-las. Por isso, as atividades apresentadas no material elaborado são proposições didáticas que não precisam ser seguidas à risca; elas possuem o intuito de construir um debate em torno de um tema proposto. As construções interculturais no momento da aula dependem dos posicionamentos do professor e do aluno.

As canções foram selecionadas de acordo com as temáticas mais discutidas pelos estudantes. A partir disso, a proposição é que os alunos escutem, primeiramente, a música, e alguns questionamentos podem ser feitos após a primeira escuta. Por exemplo, qual a temática da canção, os sentidos gerais, o que ela despertou no aluno, qual o ritmo, qual o gênero, se é triste ou alegre, a combinação de ritmo da música com o gênero e a temática que ela discute. *A posteriori*, o aluno tem contato com a letra e a música, e as perguntas norteadoras para a discussão da canção estão propostas no material¹. Enfatiza-se que elas não foram rigidamente seguidas, e podem ser feitas de acordo com o desenvolvimento da interação na sala de aula.

Metodologia: organização das análises

As aulas elaboradas com canções brasileiras foram ministradas em uma universidade francesa para aprendizes de Português como Língua Estrangeira de nível intermediário. Ao todo, foram ministradas dez horas de aula, que foram gravadas e posteriormente transcritas. Dada a complexidade e diversidade na constituição do *corpus* deste estudo, optamos por categorizar os temas mais recorrentes. As categorias não são quantificadas, mas descritas por meio de palavras. Na pesquisa qualitativa, recomenda-se definir as categorias após a coleta dos dados.

Dante dos dados coletados, é necessário, portanto, usar um processo de seleção, focalização, simplificação e sumarização, separando os dados em blocos com conteúdo semelhante (Leffa, 2017, n.p.). Sobre isso, André (2001) propõe que a etapa mais importante é a criação de categorias, não existindo uma norma fixa para a categorização dos dados, sendo assim, sugere-se

[...] percorrer os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escrever palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras e frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (os símbolos segundo

¹ Neste artigo não dispusemos os materiais elaborados, contudo, durante a análise das falas é possível observar os questionamentos e as discussões levantadas no material.

os quais organizaria os brinquedos), de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados (Bogdan; Biklen, 1994, p. 221).

Entretanto, Ludke e André (1986) também afirmam que a construção de categorias não é simples. Ela, em uma primeira leitura dos dados, pode ser deduzida por meio do arcabouço teórico da pesquisa, contudo a construção das categorias pode ser modificada conforme a necessidade e o desenvolvimento da pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994) alegam que não existem regras para a categorização, mas eles apontam algumas sugestões, para a seleção das categorias, que vão ao encontro das de Ludke e André (1986). Primeiramente, recomenda-se analisar os dados, verificando os aspectos recorrentes, identificando regularidades e analisando aqueles elementos que não puderem ser agrupados, sem descartá-los. Em seguida, avaliam-se as categorias estabelecidas, em consonância com os objetivos da pesquisa. As categorias devem atender aos seguintes critérios: “homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade, coerência e plausibilidade” (Ludke; André, 1986, p. 43). Vale destacar que a homogeneidade interna se refere à similaridade dos itens dentro de cada categoria; a heterogeneidade externa, por sua vez, indica que as categorias devem ser suficientemente distintas para que possam ser separadas. Além disso, o sistema de classificação e a organização dos dados devem ser coerentes e fazer sentido para outras pessoas, mantendo a flexibilidade para eventuais reformulações.

Concordamos com Dervin (2017) quando este pontua que os participantes da pesquisa são atores sociais, e não um “estar cultural”, e o pesquisador, um elemento importante que, na construção de si mesmo e do outro, analisa os encontros que acontecem. Então, observamos os participantes não como seres estáticos, pertencentes a uma cultura ou um país, mas como seres moventes, de identidades híbridas; e o pesquisador, por sua vez, à medida que constrói a pesquisa, não tem um olhar neutro, mas analisa a partir de sua perspectiva e reflete sobre os dados coletados, tentando ressignificar sua própria identidade.

Também, enfatizamos que as construções identitárias e interculturais são moventes. Ao se realizarem as análises para esta pesquisa, foram marcados, nos diálogos, alguns termos que surgiam no momento da interação. Revelaram-se a aproximação e a afinidade com a cultura do outro e o distanciamento e a incompatibilidade (Bourdieu, 1987), de acordo com o posicionamento contextual e ideológico em que o sujeito está inserido, e, assim, lança-se o olhar para a cultura do outro (Zarate, 1993). Zanchetta (2015) utilizou os termos reconhecimento, visto como uma tomada de consciência frente às concepções do outro (Byram, 1997), e estranhamento, entendido como um choque perante as concepções do outro (Welsch, 1994).

Dessa forma, em 2017, foram realizadas interações de teletandem. Por meio dessas interações e dos diários reflexivos escritos após elas, levantamos os temas mais recorrentes que os estudantes abordaram nas conversas. A partir dessas temáticas, elaboramos um material didático com canções sob a perspectiva intercultural, que foi

aplicado a estudantes de língua portuguesa de uma universidade francesa. O curso foi gravado e transcreto integralmente; posteriormente, analisamos as transcrições e categorizamos as falas de acordo com os temas mais recorrentes.

Mostramos, a seguir, os estudantes participantes da pesquisa, as datas das aulas ministradas e transcrições correspondentes.

Quadro 2 – Aulas ministradas e participantes

Aulas ministradas e data	Transcrições	Participantes
Aula 1 (10/01/2018)	Transcrição 1	A1, A2, A3, A4...
Aula 2 (17/01/2018)	Transcrição 2	A1, A2, A3, A4...
Aula 3 (07/02/2018)	Transcrição 3	A1, A2, A3, A4...
Aula 4 (29/03/2018)	Transcrição 4	G e E
Aula 5 (05/04/2018)	Transcrição 5	G e E
Aula 6 (12/04/2018)	Transcrição 6	G e E

Fonte: Elaboração própria

Quadro 3 – Códigos das transcrições

Pausas	(+)
Alongamento da vogal	:::
Rápida subida – corresponde mais ou menos ao ponto de interrogação	“ (aspas duplas)
Para uma subida leve – algo como uma vírgula ou ponto de interrogação	‘ (aspas simples)
Transcrição parcial ou eliminação	[...]

Fonte: Marcuschi (2000)

No próximo item, apresentamos e interpretamos as falas dos estudantes, levando em consideração os fatores sociais, contextuais e ideológicos, com o intuito de destacar as potencialidades do uso da canção no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Análise: potencialidades das canções nas aulas de Português Língua Estrangeira

Nesta subseção, discutimos as contribuições do uso da canção no ensino de PLE de acordo com os dados coletados. Analisamos as falas dos estudantes durante as aulas ministradas na universidade francesa, no intuito de compreender os aspectos mais relevantes que contribuíram para a aprendizagem de PLE em atividades com canção.

Enfatizamos que as contribuições da canção no ensino podem ser variadas, acontecer simultaneamente e uma, geralmente, é consequência da outra. Todavia, selecionamos algumas contribuições mais elucidadas com exemplos dos diálogos em aula para melhor explicitá-las. Nesta pesquisa, as contribuições são categorizadas

nas seguintes representações, que foram promovidas por meio de reflexões na sala de aula durante o curso de PLE: identidade/alteridade; estereótipos (preconceitos); trocas e/ou aproximações interculturais; questões históricas e sociais; motivação sobre aprender PLE.

Identidade e alteridade

O primeiro ponto que verificamos ser pertinente para a discussão da utilização da canção sob uma perspectiva intercultural refere-se aos aspectos identitários, aqueles que refletem a própria identidade e a identidade do outro, compreender-se a si mesmo, à medida que também compreende o outro e com ele o compara. O processo de ensino-aprendizagem de LE pode provocar movimentos identitários, outras formas de ver e de representar seu próprio mundo e o mundo do outro. Isso nos leva a pensar também sobre os processos de alteridade, pois se reflete sobre a relação do eu, do estudante e sua língua, com o outro e a LE (Auger, 2007).

Os alunos interpretaram as canções *País tropical*² e *Lamento sertanejo*³ e foram perguntados sobre a identificação deles com os personagens das canções.

Excerto 1 – aspectos identitários

Transcrição – Aula 1

P: E como era o outro?

A1: Mais feliz.

P: Isso, mais feliz, mais animado. *E vocês conseguem se identificar mais com qual dos dois personagens?*

E: Com os dois.

Ao refletirmos sobre a estudante se identificar com os dois personagens, podemos perceber a constituição de identidades múltiplas do sujeito (Silva, 2002). Como apontam Auger e Clerc (2006), é importante verbalizar as representações, refletir sobre a fonte destas, para pensar a própria identidade. A primeira canção estudada nessa aula, *País tropical*, propicia o conhecimento de um personagem de representações etnonímicas dos brasileiros, conforme as representações dos estudantes, de povo feliz e festeiro. Na segunda canção, temos uma visão contrária: um personagem triste, calado, que não gosta de festa, sem amigos. Isso, aparentemente, fez com que a aluna percebesse que somos seres mutáveis, em um momento nos sentimos felizes, em outros, tristes, isto é, generalizações que determinam uma cultura de pessoas fechadas ou sempre felizes pode ser algo rotulador, o que não condiz com os princípios da educação intercultural, pois, nesse caso, não é possível se apegar a um único exemplo como uma representação típica de determinado grupo.

² <https://www.letras.mus.br/jorge-ben-jor/46647/>

³ <https://www.letras.mus.br/dominguinhas/45558/>

Na aula 3, fazíamos a compreensão da canção *Cota não é esmola*⁴, que retrata a rotina de estudos de uma estudante negra e pobre, o que nos permitiu pensar na estrutura da sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que os estudantes puderam pensar em suas sociedades de origem, no caso França e Portugal.

Excerto 2 – aspectos identitários

Transcrição – Aula 3

A4: Mas aqui também...

A5: *Aqui também tem isso. Nas escolas um pouco mais prestigiosa tem menos pessoas de cor que nas escolas....ah...*

A4: Vão a maioria para o ensino médio profissional...

P: *Aqui também tem essa desigualdade racial?*

A5: *Sim, aqui você vê... é a mesma coisa no Brasil que você vê...no Brasil, que estão destinados a outros trabalhos, é a maioria negros.*

A4: *Na escola privada é mais branca.*

A3: Pensando que no Brasil que é um mais que tem uma grande parcela da população negra...e...e as universidades serem de maioria branca.

P: Metade né...esse é o grande problema né.

A1: *Eu não faço ideia porque isso só podia acontecer, talvez, em Portugal...até...antes de nos falarmos eu não tenho perspectiva. Eu nunca vivi isso...por exemplo, na minha ilha, as pessoas negras que já vi...no máximo, cinco pessoas negras...*

A1: Juro...é verdade e quando vim pra Montpellier..fiquei um cadiño assustado...não assustado, com medo, mas assustado com outra realidade...pois vi árabes, vi chineses...eu fiquei tipo...an? Como um choque, mas ao tempo como uma coisa boa...mas quando falam isso, eu percebo tudo isso, mas ao mesmo tempo é como se fosse uma realidade estranha...porque eu nunca vivi isso..., mas ao mesmo tempo eu não entendo.

Nesse trecho, temos o encontro de várias identidades, pois cada aluno concebe o mundo por meio de suas experiências. As realidades brasileiras e francesas parecem ser semelhantes em relação ao preconceito e à marginalização dos negros nas duas sociedades, há um reconhecimento intercultural (Bizarro; Braga, 2005) de um francês, ao compreender a realidade brasileira por meio da canção, na qual os negros ocupam posições inferiores no trabalho e frequentam escolas menos prestigiadas. Ele afirma que a mesma coisa se passa na França: por intermédio da canção, o aprendiz refletiu sobre sua própria realidade.

Para o aprendiz português, uma sociedade miscigenada pode ser vista ou entendida como um choque cultural (Zanchetta, 2015), uma vez que, em geral, sua vivência não proporciona esse contato. Posteriormente ao choque do desconhecido, aparentemente a nova representação de uma sociedade miscigenada (de forma geral e na universidade em questão havia muitas etnias diferentes, assim o contato com outros sujeitos e culturas era visível) se estabilizou. O estudante quis compreender essa nova realidade, e as aulas puderam ser um momento para ele compreender outras culturas, tendo em

⁴ <https://www.letras.mus.br/bia-ferreira/cota-nao-esmola/>

vista que as relações interculturais são um ponto de negociação em constante processo de reconstrução e renegociação (Belz, 2003). Igualmente, houve um despertar de atitudes reflexivas e questionadoras que contribuem também para desenvolvimento da competência intercultural.

Até mesmo a professora pôde refletir sobre suas construções identitárias, como podemos observar no excerto a seguir.

Excerto 3 – Aspectos identitários

Transcrição – Aula 4

E: *Acho que a saída, eu não sei, mas seria....você precisa esperança...precisa saber que você vai sair desse lugar.* – porte de sortie, se eu fico numa situação muito ruim, eu preciso de uma saída, tipo, J'ai besoin de savoir que j'ai une porte de sortir, para esquecer tudo isso.

P: Isso, relacionando a outra opção e liberdade.

(...)

E: Pois não somos animais, precisamos de mais coisas,

P: Isso, e por isso ele faz essas interrogações, você tem fome de quê?

E: O que é sentido da sua vida

P: O que você precisa além da suas atividades vitais, como comer e beber? Ele faz até algumas respostas...

E: Arte,

P: Diversão, liberdade, saída...e... Você acredita que todos têm acesso à saída para qualquer parte, diversão e arte..."

E: Une question très large,...assunto largo.

P: Complicada?

E: Acho que a gente diria grad question, ça veut dire, on va parler pour a longtemps. Il y a beaucoup de chose. ...Então....*acho que não sei, mas acho, que, às vezes, não tem a ver com dinheiro. Então, eu sempre acho que você pode escapar de uma maneira.* Acho que não tem a ver com dinheiro, mas tem a ver com os ressources, como você fala?

P: Recursos?

E: Tem a ver com os recursos da pessoa.

P: Mas recursos psicológicos?

E: Acho que tem pessoas que sabe ver....as oportunidades...

P: Se virar com o que você tem?

E: (...) *Achei no Brasil essa energia enorme, nas pessoas, também nas pessoas que não têm dinheiro, não to falando que a vida é fácil pra eles, não é. Mas, acho que tem pessoas que acham uma saída mental...assez interessant.*

As canções estudadas na aula 4 foram *Não é proibido proibir*⁵ (2008), *Comida*⁶ (1987); especificamente, no trecho anterior, interpretávamos a canção *Comida*. Chegamos à conclusão de que a canção fala sobre encontrar uma saída ou uma alternativa de ver a vida; mesmo que estejamos com dificuldades, é preciso uma escapatória, buscar uma forma de sair dessa situação. A aluna utiliza expressões da sua língua materna,

⁵ <https://www.letras.mus.br/marisa-monte/579860/>

⁶ <https://www.letras.mus.br/titas/91453/>

“porta de saída” para se expressar. Observamos que há influência da língua materna nas expressões utilizadas na língua estrangeira: *o assunto é largo* – a aluna cria uma interlíngua para tentar expressar-se. Assinalamos que isso foi produtivo, pois ela conseguiu pensar sobre o assunto de maneira tão eficaz que lhe propiciou ir além da compreensão da canção. Conversamos que há dificuldades, que não há arte, diversão e espaço para todas as pessoas, mas elas podem encontrar uma saída, que a arte de viver seria encontrar uma saída, mesmo com as diversidades da vida; ela exemplificou essa conversa com a história de uma amiga, de que dinheiro não é o principal da vida.

Apesar da professora-pesquisadora conhecer a canção e de ter uma interpretação pessoal sobre a letra, ela pode vê-la de maneira diferente, pois a estudante mostrou um lado positivo da canção, que ela via mais como uma crítica ao sistema brasileiro. Além disso, a professora pensou a própria cultura e a ressignificou e pôde obter outra visão por meio do olhar da estudante, uma característica positiva do povo brasileiro, que ela, como estrangeira, lançando o olhar para o outro, pôde perceber – e apresentar. Dessa forma, a abordagem intercultural requer uma visão aberta também do professor, para entrar em contato com a pluralidade da sala de aula. Ele não seria apenas um mediador entre as culturas, mas parte significativa e ativa do que compõe o processo intercultural, pois ele ressignifica sua própria identidade, ou pode transmitir e reforçar representações estereotipadas de uma cultura, por isso a sua formação deve ser sempre contínua.

Nesse sentido, podemos verificar nesta pesquisa que a identidade dos sujeitos participantes se move em uma pluralidade identitária, pois eles foram capazes de reconhecer os aspectos culturais do outro, refletiram sobre seus próprios processos identitários, na medida em que pensaram nos aspectos socioculturais de outras sociedades. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem de línguas também representa movimentos identitários, de estranhamento, de afinidade, de identificação, que podem provocar um deslocamento de si, porque a aprendizagem de uma língua pode inclusive (re)significar e (re)conhecer outras formas de ver o mundo e de rever o seu próprio mundo, sua língua, sua cultura e identidade(s). Esses movimentos identitários puderam ser verificados em outros momentos das análises das aulas. A próxima subseção, estereótipos, também é constituída pelos processos identitários de como vemos o outro e nós mesmos.

Estereótipos

Os estereótipos representam características rígidas que podem rotular uma pessoa ou coisa; eles são uma representação simplificada, generalizada e fixa de um grupo social, atribuída de forma uniforme e inflexível a todos os seus membros. Esses estereótipos, que constituem uma categoria de representação, são geralmente uma ideia generalizadora aplicada a todos os integrantes de um grupo. O termo *estereótipo* vem do grego e é composto pelas palavras *stereos* (rígido) e *typos* (marca, traço, tipo), o que reforça seu caráter fixo e mais resistente à mudança.

Estereótipos são amplamente influenciados por normas culturais, pelo contexto histórico e por relações de poder, funcionando tanto para manter hierarquias sociais quanto para justificar atitudes discriminatórias. Eles estão presentes em quase todas as situações interculturais devido à necessidade psicológica do ser humano de categorizar e classificar o mundo ao seu redor, uma necessidade que surge dos processos de percepção e socialização (Ianesko, 2013, p. 123).

Na aula 2, os alunos conversavam sobre as imagens associadas ao seu país de origem, interagiam sobre as seguintes questões: “4) Quais são as imagens associadas ao seu país de origem? Por quê? converse com seu colega e veja a opinião dele sobre o assunto. 5) Os estereótipos podem levar ao preconceito? Por quê? Comente com os colegas e escreva sua opinião.

Excerto 4 – Estereótipos

Transcrição – Aula 2

A1: *Outros países pensam que a França tá suja.*

A2: *Não pensam isso, ils sont sûr de ça.*

A4: Você acha também? (Risos)

P: Eu tinha essa impressão sim, antes de vir pra cá.

A4: Tinha, passado, e agora que você mora aqui?

P: Agora que eu moro aqui, eu vejo que a concepção de higiene de lá é diferente daqui.

A4: Uma resposta bem diplomática. (Risos).

Os alunos acreditam que existe o estereótipo de que os franceses são sujos ou não gostam de tomar banho, e questionam a professora, por ela ser estrangeira, para entender se ela compartilha dessa visão. Eles demonstram interesse em saber o que uma estrangeira pensa sobre o seu país, qual a imagem projetada e se a vivência no país foi capaz de mudar o estereótipo construído. As tarefas proporcionaram reflexões e, de acordo com a transcrição 2, os alunos conversaram sobre de onde vêm essas diferentes imagens do outro. Os alunos comentam que essas visões são construídas de acordo com a educação que cada um recebe em casa. Discutimos que há também influência da mídia, e que as percepções podem ser subjetivas, elas podem acontecer com os contatos entre as pessoas, por meio de viagens. O intuito não é rotular se as imagens são verdadeiras ou falsas, mas entender que elas não são suficientes para caracterizar uma cultura.

Debatemos essas visões de maneira agradável, descontraída e até cômica. Levamos em consideração que o professor pode veicular representações distorcidas de um fato ou estereótipos generalizados, pois, como professora-pesquisadora, partimos das nossas próprias representações, e não enunciamos a partir de um vazio ideológico; na sala de aula, muitas vezes, as relações de poder de fala do professor podem influenciar o aluno a construir uma representação equivocada. Apesar das dúvidas e inseguranças, de veicular apenas um ponto de vista, verificamos que a aula atingiu o objetivo, pois os alunos puderam refletir sobre a construção dos estereótipos em geral, de pessoas,

países e porque eles acontecem, e ainda tivemos a oportunidade de nos colocarmos no lugar do outro, na medida em que repensamos a nossa própria identidade.

Desse modo, observamos que as tarefas com canção ajudaram a refletir sobre estereótipos (Griffee, 2010). Pensamos em trabalhar a aceitação heterogênea das sociedades estudadas, principalmente França e Brasil, e há também uma reflexão com a possibilidade de desconstruir preconceitos.

Essas mesmas reflexões puderam ser vistas em outras aulas.

Excerto 5 – Reflexão sobre preconceitos

Transcrição – Aula 6

P: Que pode deixar a outra pessoa infeliz...ai no segundo verso, ela fala várias coisas, e fala que uma coisa é igual, vocês viram? Ela aponta uma semelhança...

E: Que a gente tem o mesmo sangue...

P: Por que vocês acham que ela fez essa afirmação?

E: Porque é verdade...(risos)

P: E nesse contexto de...que ela apontou várias diferenças de jesus, de aparência...de...

E: *Porque agora tem muitos, ainda tem muitas separação entre as pessoas que não acreditam na mesma coisa...que não têm a mesma crença, a mesma cor...ainda tá muito separado, as pessoas ainda não entendem que só uma humanidade...*

(+)

E: Elas não gostam de ser como eles são...querem ser diferente do que elas são....

P: Sim, e isso pode levar a pessoa a ser infeliz se ela tiver que mudar pra....

E: *Isso sempre leva...*

P: Sim.

G: Sim, se mudar alguma coisa, se ela não aceitar...provavelmente ela vai se tornar uma pessoa infeliz...

E: *Eu acho que é ainda pior, porque preconceito velado acho que é pior que o preconceito bem claro, porque, tipo, eu tô pensando nas mulheres, por exemplo, por que eu conheço, eu sou mulher (risos). Então não posso falar sobre ser negro. Mas então, tipo, acho que na França tem pessoas que são machistas, no sentido negativo, e falam que não são...é ainda pior porque você nem pode falar sobre isso, no início da conversa a pessoa fala eu não sou machista, não temos que falar. Mas então porque você fala isso...não existe mais machismo na França acabou...*

Na sexta aula, a proposta foi desenvolver tarefas comunicativas, tendo como suporte pedagógico as canções *Bate a poeira*⁷ (2017) e *Inclassificáveis*⁸ (1996). No excerto transscrito, interpretamos a canção *Bate a poeira*, que fala sobre a importância de nos aceitarmos como somos, guiados pelas seguintes questões: b) O que poderia acontecer em um “mundo onde dão mais valor pra aparência”? c) No segundo verso, a autora cita várias diferenças e aponta uma semelhança, o que é? Explique por que ela fez essa afirmação. d) Segundo a canção, o que pode deixar as pessoas infelizes? e) O que quer dizer essa afirmação “O preconceito velado/Tem o mesmo efeito, mesmo estrago?”.

⁷ <https://www.letras.mus.br/karol-conka/bate-a-poeira/>

⁸ <https://www.letras.mus.br/neymatogrosso/1228362/>

Os estudantes constroem sentido na canção e, interpretando a letra, compreendem que somos todos iguais, mas que as diferenças entre nós podem ser um empecilho, já que existe um padrão a ser seguido, imposto pela mídia e pela sociedade, e quem estiver fora do padrão corre o risco de não ser aceito. Assim, o sujeito faz de tudo para ser aceito, faz todas as mudanças nele mesmo para se adequar a um padrão. A estudante cita um exemplo de que, no seu papel de sujeito mulher, assume uma posição ideológica marcada, na qual ela pode enunciar, e diz que, na França, há machismo, e o grande problema é que as pessoas não assumem isso, isto é, o preconceito velado torna-se pior, porque pode ser mais difícil de ser combatido, e as pessoas pensam que não existe machismo, no entanto, ele se manifesta de outras formas.

Conforme a transcrição da aula 6, conversamos sobre os vários preconceitos e como eles podem se manifestar: “*E; je suis pas raciste, mais...(risos).* P: sim.... mas até tenho amigos negros...é...isso”. Verificamos que os alunos apresentam uma criticidade perante os temas tratados, além disso, são capazes de perceber as relações de poder, isto é, podemos dizer que a educação intercultural nem sempre é baseada em uma convivência pacífica ou respeitosa, ela precisa também enxergar e pontuar as relações de poder para que os alunos possam desenvolver a criticidade. Isso pode ser visto também no trecho a seguir.

Excerto 6 – Estereótipos

Transcrição – Aula 6

P: Ela estava assim cabelo liso, aí vocês entenderam quando ela fala assim fui negra no rap? (+) pra me sentir menos macaquinha.

E: Horrível..

P: Horrível né’.

E: *Acho que foi quando ela começou a cantar rap, foi, tipo, uma autorização pra ser negra, porque no rap tem negros, então, foi uma maneira de ter uma identidade que não é cheia de vergonha.*

P: Exato, isso.

E: Porque no rap ser negro é normal, é boa coisa, na sociedade normal ser negro é como ser um macaco...como uma sociedade muito racista.

P: Sim, no rap ela conseguiu essa liberdade de ser quem ela é, porque antes ela alisava o cabelo.

E: *Ela tentava ser como as brancas.*

Por meio de tarefas que promoviam reflexões interculturais, discutimos a canção *Bate a Poeira*, interpretando a letra da canção e a identificação da cantora com o rap (observe o trecho de uma entrevista com a cantora da canção anterior: Uma Karoline de moletom manchado amarelo, cabelo liso repartido e aparelho nos dentes relatou o caso para o documentário *Preto no Branco: Negros em Curitiba*, de 2004, realização do Projeto Olho Vivo, disponível na internet. “Fui ser negra no rap. Antes, para me sentir menos macaquinha, como escutei algumas vezes, alisava o cabelo”, revela). Os alunos compreenderam que a cantora se realizou no rap, posto que existe, geralmente,

um estereótipo sobre as pessoas que cantam rap: são negras, da periferia e retratam essa realidade. E a cantora, como sujeito, provavelmente se enquadra em todos esses estereótipos, logo se sente pertencente a um grupo, que, na maioria das vezes, é marginalizado.

Notamos que a canção é um produto da sociedade e mostra a diversidade, a identificação com cada grupo. Enfatizamos as características socioculturais que a canção apresenta, é um recorte de uma situação, divulga uma cultura, denuncia problemas sociais, é um movimento de luta e resistência, com o qual os estudantes têm contato e refletem sobre esses aspectos.

Essas mesmas características podem ser observadas no trecho seguinte.

Exerto 7 – Estereótipos

Transcrição – Aula 4

A6: E eu acho também a frase quando ela fala que ... a professora fala...que todos são iguais e que a cota é esmola. *Eu acho que os professores disse também na escola pros alunos que não estão muito, que não tem boas notas...que tão um pouco rebeldes... eu acho que tem uma tentação de falar você é nula, você não é bom. Eu acho que a criança enregistra isso e eu acho que a criança tem responsabilidade muito forte...* sobre uma criança...eu acho que se você cresce com um adulto que sempre fala isso, você acaba por acreditar...

P: Sim...

A7: Eu, por exemplo, bem horrível aqui na França sobre isso...era uma menina e um menino que foram no quatrième e o professor que eles tinham era bem racista e o professor que eles tinham achavam que eles eram analfabetos...e não eram, claro que não ele não...não...queria que eles iam ai no lycé, mas no ensino profissional. *A menina conseguiu ir ao ensino médio geral, mas o outro não...porque...ele se apropriou da visão do professor que ele era burro...então...não podia ir, e a menina ia a faculdade de direito, conseguiu no primeiro ano...e depois ela viu o menino trabalhando num chantier...?*

A3: Numa obra...

A7: Sim...e...então, ele ficou bem chateado, porque ele também se diz que podia fazer na Universidade, mas agora tá trabalhando e fazendo uma coisa que ele não gosta tanto...

P: É como essa moça aqui...que internalizou tanto a fala da professora....como você falou....como ela disse é todo mundo igual, então você não precisa de cota pra entrar na Universidade ...mas ele acreditou isso.

Pelo trecho anterior, os aprendizes de PLE interpretaram a canção *Cota não é esmola*, pensando no seguinte trecho: “Terá que pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP. Foi o que disse a professora que ensinava na escola. Que todos são iguais e que cota é esmola”, e estabeleceram uma análise crítica, associando-a com uma situação vivida. O aprendiz assinalou a importância do professor na formação do aluno, o papel da escola na construção de cidadãos. A personagem da canção recebia críticas da própria professora, que tecia comentários racistas e enfatizava que cota é esmola, assim, ela não merecia entrar na faculdade por esse sistema. Logo, o aprendiz

compreendeu essa situação da canção que fez sentido para ele, já que ele a relacionou com uma situação vivida que o marcou. Ele conta que na escola havia dois alunos que recebiam rotulações estereotipadas da professora, de que eles não seriam capazes de estudar, um deles ficou marcado com isso, não estudou o que desejava e tornou-se um profissional triste. Dessa maneira, além de formarmos ouvintes mais competentes e críticos, os estudantes foram capazes de descrever e questionar sua própria cultura (Beacco, 2004).

Algumas canções podem passar ideias estereotipadas, por isso compreendê-las e entender o porquê daquele discurso torna-se essencial para a discussão profícua de estereótipos, já que todo discurso parte de um viés ideológico. Verificamos que os alunos observaram vários estereótipos: uma imagem do francês que eles acreditam que as pessoas possuem, como o negro pode ser estereotipado em várias sociedades e, ainda, o papel do professor ao estereotipar os alunos. Esses estereótipos, em muitos casos, levaram ao preconceito. Desse modo, consideramos que as tarefas com canção contribuíram para a reflexão sobre os estereótipos e dos preconceitos, o que possibilita a conscientização para a aceitação do outro.

No próximo item apresentamos representações que mostram reflexões de trocas e aproximações interculturais.

Trocas e/ou aproximações interculturais

As tarefas com canção também proporcionaram troca de conhecimentos e compreensão/consciencialização cultural na medida em que refletimos sobre a cultura do outro, no confronto interpretativo do diferente com o respectivo código cultural, desenvolvendo atitudes de valorização e respeito recíprocos (Bizarro; Braga, 2005).

Excerto 8 – Trocas e/ou aproximações interculturais

Transcrição – Aula 3

A3: Em Coimbra tem muitas repúblicas. Cada república tem um nome diferente, por exemplo, tem a república da tartaruga...tem vários nomes diferentes.

P: O Brasil também tem, eles fazem torneios, competição entre as repúblicas.

A1: *Em Portugal se prolonga os três anos, no início, por exemplo, existe o calouro e veterano.* E o veterano vai dizer ao calouro que é mais novo, vai buscar cigarros... E depois existe também as festas e nós temos que ir às festas....depois o calouro escolhe um veterano que vai ser seu padrinho.

A3: *No Brasil, no meu trote eu tive de dar meus sapatos e pedir dinheiro na rua para poder ter meus sapatos de volta.*

P: Vocês tiveram algum trote aqui?

A5: *Foi numa escola de cozinha, foi no primeiro ano, e os estudantes...jeté*"

A3: Jogaram.

A5: Jeté de poisson?

P: Jogaram peixe?

A5: Jogaram água de peixe... (Risos)

Nesse trecho, os estudantes compartilharam experiências que eles viveram nos seus países, socializaram as referências e escutaram as outras opiniões. Na Unidade 2, “Cotidiano” e as transcrições da aula 3, os estudantes conversavam sobre o primeiro exercício da aula, cujo tema era “vivenciando a universidade”. Aparentemente, o trote (brincadeiras e atividades das quais os ingressantes participam ao entrar na faculdade, que, geralmente, são promovidas pelos alunos veteranos) é uma atividade conhecida pelos aprendizes e, retomando Tost (2017), assinalamos que as línguas de mesma origem, muitas vezes, além de possuírem semelhanças linguísticas, possuem semelhanças identitárias e culturais. Isso pode tornar mais fácil a aprendizagem de uma LE. Destarte, os estudantes de países diferentes (Portugal, Brasil e França) passam pelo mesmo ritual ao entrar na universidade, mas cada um a seu modo.

Essas trocas interculturais puderam ser percebidas nos próximos trechos, na medida em que os estudantes trocaram informações, falarão sobre acontecimentos nos seus respectivos países e compreenderam como isso se dá em outra sociedade.

Excerto 9 – Conhecimento intercultural

Transcrição – Aula 3

A1: *Como são as universidades no Brasil, tem as católicas, algo assim? Enem?*

P: Eu preparei um material sobre acesso às universidades do Brasil, a gente vai discutir melhor. Mas, geralmente funciona assim, as universidades públicas são mais concorridas, gratuitas, recebem dinheiro do governo. E as particulares, você tem o acesso fácil, assim, você não precisa passar um vestibular tão difícil. Algumas universidades particulares são boas, mas o problema ...às vezes, elas pecam um pouco em qualidade, porque pensam no dinheiro mesmo. Apesar de ter bastante Universidade pública, não tem pra todos.

P: Como é o acesso ao ensino aqui na França, vocês podem me dizer melhor.

(Risos)

A4: Só o BAC...

P: E não tem uma prova, um vestibular?

A4: Não, agora não. Depois quase todas as pessoas que terminam o ensino médio, tem em geral.

P: Todas as pessoas são obrigadas a fazer o BAC?

A4: Sim, acho que sim.

A2: Tem muitas pessoas que fazer isso.

A1: *O que fazem com o mestrado e o doutoramento. Se tivermos tantos anos de experiência, não precisamos fazer o mestrado e vamos logo fazer o doutoramento. Por exemplo, a pessoa que ajuda as crianças nas tarefas de casa, que tem essa formação. Já tem a formação em pedagogia, então não necessita fazer as provas e exames e vai direto para Licenciatura ensino maternal, alguma coisa assim.*

Pelo trecho anterior, vimos que os aprendizes têm curiosidade por compreender como é o sistema educacional brasileiro. Essas discussões foram propostas por meio das atividades com as canções da aula 3, *Vida universitária*⁹ e *Cota não é esmola*.

⁹ <https://www.letras.mus.br/joao-neto-frederico/959964/>

Enfatizamos que canções são reflexo e produto de uma cultura (Figueiroa, 2011), e as mencionadas, por sua vez, contam sobre o cotidiano de universitários vindos de classes sociais diferentes.

Os estudantes conheceram a rotina de um universitário brasileiro que suscitou outras questões, como o acesso à universidade em cada sociedade. Podemos dizer que é um fenômeno cultural convencional, há uma convenção no momento da prática, os sistemas de cada país são assim, independentemente da vontade individual de cada um. O que podemos fazer é discutir, emitir opiniões, compreender e saber que eles vêm de processos históricos de cada país. Ademais, conhecer o sistema do outro pode ajudar a refletir sobre o próprio sistema. Certificamos que essa reflexão se estendeu em muitos momentos das aulas, como se observa no trecho a seguir, em que os estudantes conversam e opinam sobre os pontos negativos e positivos de cada sistema de ingresso à universidade.

Excerto 10 – conhecimento da cultura do outro

Transcrição – Aula 3

A6: Eu acho que deveria ser um pouco igual a aqui, de poder que...que todas as pessoas que querem entrar na Universidade pode, porque...mas eu acho que todo mundo deveria ter a sorte de poder tentar a Universidade se quiser...e

P: Você acha que é um pouco injusto, talvez

A6: Injusto, porque se tem um número de lugar e que você tá bom também e você tem o mesmo nível, só que não tem lugar pra você. *Eu acho isso damage. Que a Universidade fecha as portas para alguns.*

P: Você acha que não deve ser igual não?

A1: *Não, porque minha experiência até agora, que tenho visto, são pessoas que entram na Universidade facilmente, sem necessidade de média.* O que acontece, por exemplo, é que as pessoas escolhem o curso sem saber porque. Por exemplo, eu sei falar português, vou pro português. Depois o que acontece é que tem as ajudas das bolsas, o que faz...muitos que eu conheço tem ajuda dos pais. (...)

P: Te força a fazer um curso universitário mesmo sem querer. Mas em Portugal, é mais complicado de entrar na Universidade?

A3: É muito complicado. Há pessoas que choram. As pessoas até dizem...*Não é difícil entrar na Universidade, o difícil é sair...e* as pessoas que, por exemplo, estão na Universidade, já acabaram as disciplinas toda se ainda estão lá pra fazer uma disciplina.

A6: Por quê?

A1: *Porque na França, só tens que ter a média.* Por exemplo, se tu tens uma disciplina negativa não tem problema, passa para o outro ano. Em Portugal não, tem que fazer todas as disciplinas. Tens um teste, passas.

A2: Tem que ter média em todas as disciplinas.

A1: *Mas isso começa depois da escola básica, o liceu, nós somos frustrados a escolher a área no liceu, por exemplo. Obriga a te escolher...* por exemplo, escolhi artes visuais, no primeiro ano, odiei o curso. Tive que mudar pra línguas e depois tive que estudar. (...)

A3: *No Brasil...essa é sensação enquanto aluno lá, existe uma valorização maior do espaço que você ocupa.* Por ser muito muito difícil os alunos estão lá porque querem elas valorizam mais aquele espaço. É claro que tem as exceções, pessoas que trocaram de curso...

Nesse trecho, temos três opiniões sobre vivências e costumes diferentes em cada país. O aprendiz francês comenta que o sistema que seleciona os estudantes para entrar na universidade, como os vestibulares no Brasil, pode ser um meio injusto, já que todos temos o direito de cursar um curso superior. O aprendiz português diz que, pela experiência dele, os alunos entram na universidade muito facilmente, utilizam as bolsas disponíveis nela, mas logo desistem do curso ou não dão o devido valor aos estudos que estão sendo oferecidos. Ele ainda comenta que, em Portugal, é mais difícil sair da universidade do que entrar nela. Fazendo um comparativo com o sistema de notas na França, ele diz ser mais fácil estudar no sistema francês, isto é, em Portugal é preciso se esforçar mais, pois o aluno deve ter médias em todas as disciplinas que cursa, o que não acontece na França. Um brasileiro também opina sobre o sistema universitário, argumenta que há uma valorização por parte do aluno do lugar que ele ocupa, isto é, talvez por ser mais difícil o ingresso, devido ao sistema de seleção nas universidades públicas, os alunos dão mais importância ao seu papel de estudante.

Na próxima subseção apresentamos as reflexões históricas e sociais promovidas pelas tarefas com canção.

Reflexões históricas e sociais

Nesta subseção para dar início às reflexões históricas e sociais, analisamos o excerto a seguir.

Exerto 11 – Reflexões históricas e sociais

Transcrição – Aula 3

A1: *E agora essa parte parecer português...de nacionalidade...eu olho a perceber quando as pessoas estão falando dessas coisas de cota na aula de música...pra pagar o que os portugueses fizeram ao Brasil, para os indígenas...Eu consigo perceber essa problemática...e não é só uma coisa a dizer...é racismo...muitas pessoas usam os brancos....Muitas pessoas usam o racismo só como desculpa...que é o caso a dizer que....é uma coisa ainda recente.*

P: Mas assim, não é o que os portugueses fizeram...é o que todas as sociedades fizeram...o que a sociedade em geral construiu...não se sente culpado (risos)...dessa herança...

A1: Não...é porque nós crescemos e somos ensinados a valorizar Portugal e ao mesmo tempo não nos mostram outra faceta.

A2: Não estudamos a colonização, os índios...

P: Isso é um problema sim, é esconder alguma coisa...

A2: Eu também tenho a visão do A1, é preciso ter estudar essas coisas, minha visão abriu...coisas de literatura brasileira....enfim...
(...)

A1: *E sobre o estado novo uma professora diz, foi tipo um clique,, nunca dizem que a ditadura Salazar. Quase sempre é o estado novo na escola. Estado novo, estado novo...e mesmo também no Brasil, é o estado novo, que dizem ao invés de ditadura de Getúlio Vargas...Isso é aquelas de alienação, que já estão no subconsciente, para nós isso é normal. Mas, nós vimos de fora, não é normal.*

A6: *Mas eu acho que essa alienação, como você fala, começa na escola porque eles fazem tudo pra gente ficar bem...como aluno..., e como você disse, eles só falam uma visão da história que é do estado que a gente mora, a visão dos gentis....Tipo, a gente não fala os horror, na França, a mesma coisa, a gente não fala...nos livros de história são a visão dos ricos...e tudo...*

P: Não fala das colonizações também, né”.

A6: É...é como a colonização de ...

A7: Falam....mas, tem bons lados a colonização... risos

A6: A colonização do Brasil, da América Latina foi um horror, foi um tipo...um genocídio...e eles não falam isso...falam...de um jeito tipo, tudo bem...a gente decúria um continente...

A2: Descobriu ne'. Como se já não tivesse lá.

Neste trecho, vemos a importância das artes, especificamente da música e da literatura, como formas de pensar sobre aspectos históricos e mesmo propor reflexão para outras realidades possíveis, outras interpretações, outras representações. Observamos que o estudo com a canção *Cota não é esmola* proporcionou uma discussão, na qual os alunos refletiram sobre representações históricas construídas pelos ensinamentos da escola e dos livros. Os aprendizes refletiram sobre como aprenderam a História da colonização europeia, tanto da França como em Portugal sob uma visão etnocêntrica, na qual há apenas ensinamentos positivos sobre a colonização.

Desse modo, os alunos puderam pensar em outras representações advindas de outros sujeitos sobre a colonização, o lado negativo e sangrento dela, com o qual eles quase não tiveram contato na escola. Como argumenta Auger (2007), o conhecimento

dos aspectos culturais por meio da arte proporcionou uma consciência intercultural, os alunos foram capazes de refletir sobre uma visão etnocêntrica, totalmente europeia sobre o que eles aprenderam, e pensar em outros pontos de vistas sobre a cultura estrangeira, pluralizando as representações.

Continuamos a observar a canção como elemento promotor de reflexões históricas-sociais proporcionadas pelas atividades elaboradas com canção em uma perspectiva intercultural. Essa mesma discussão relacionando a canção ao contexto histórico pode ser vista no próximo trecho.

Excerto 12 – Reflexões históricas

Transcrição – Aula 4

E: *Então a moto seria uma metáfora, como se diz?*

P: Metáfora.

E: Metáfora da liberdade.

P: Uma metáfora de liberdade, pode ser, pensando nessas imagens...faz sentido.

E: *E o pai não quer sair da ditadura... (risos)*

P: Ele não quer mudar, porque mesmo algumas pessoas acham que a ditadura foi boa. Aí vem um jovem com ideias libertadoras, de luta, de liberdade.

De acordo com o excerto 12 e os questionamentos – “d) Observe as imagens a seguir, que refletem momentos do Brasil da mesma época em que a canção foi lançada e encontre a relação com o sentimento expresso na canção¹⁰”, nessa aula, discutímos sobre a canção “Vital e sua Moto¹¹” (1983, final da ditadura militar). Construímos uma interpretação sobre a canção de que a moto representaria a liberdade de um novo governo; o pai, as pessoas que não queriam mudar, que queriam permanecer no antigo governo, por medo ou insegurança; e o filho, o jovem que queria mudança. Relacionar a canção com os movimentos e as contextualizações históricas pareceu bem produtivo para os alunos, pois compreenderam melhor a canção, comparando-a com os acontecimentos dos países, tanto os falantes da língua-alvo quanto os falantes da língua materna.

Verificamos que a compreensão do contexto histórico foi estendida a outras canções.

Excerto 13 – Reflexões históricas

Transcrição – Aula 4

E: *Quem cata a música “Amanhã há de ser outro dia”,*

P: Chico Buarque, tem tudo a ver com a ditadura

E: *Isso...exatamente. Acho que nunca percebi, todas essa músicas que sempre ouvi, acho que nunca percebi a...a parte historique...como você fala?*

P: O aporte?

E: O lado histórico, agora entendi.

¹⁰ O material elaborado pode ser consultado integralmente na tese.

¹¹ <https://www.letras.mus.br/os-paralamas-do-sucesso/47967/>

Observamos que a aluna foi capaz de relacionar os conhecimentos que discutimos na aula aos aspectos históricos de outras canções que ela conhecia. De acordo com as transcrições da aula 4, refletimos sobre os sentidos históricos nas canções, assinalamos que, na época da ditadura, geralmente, todas as canções, principalmente a MBP, podem ter alguma relação com o contexto da época. Alguns estudantes reconhecem que as canções têm relação com a ditadura, mas, em outras canções é mais difícil de identificar a relação com a ditadura, pois havia censura nelas, o que resultou em muitas relações metafóricas. Mesmo com o *rock* visto no trecho anterior (16), pudemos fazer uma associação, por isso é importante relacionar o momento histórico que se reflete na canção. De acordo com Coelho de Souza (2016), parece-nos que, nesse momento, desenvolvemos a competência literomusical, na qual temos ouvintes mais competentes, mais críticos, atentos e capazes de construir sentidos de acordo com as especificidades do discurso literomusical.

Motivação para aprender PLE

Nesta subseção, apresentamos um trecho do diálogo entre o aluno e a professora que compreendemos como uma forma de motivação para continuar e progredir nos estudos em PLE.

Excerto 14 – motivação

Transcrição – Aula 6

G: *Mas gostei da primeira...*

P: *Gostou?*

G: *Sim.*

P: *Ela tem umas músicas bem legais.*

G: *Parece (risos).*

P: Depois você escuta...é rap, mas tem umas músicas mais hip-hop mesmo....mas em um estilo mais leve, mais pop...

G: *Não é sempre assim”.*

P: Mas, essa música você achou muito pesada?

G: *Não.*

P: *A batida é mais tranquila né”*

G: *Não é pesada, mas é...é tipo social.*

De acordo com o trecho citado, consideramos que o aprendiz, por meio da expressão “eu gostei”, interessou-se pela canção, gostou da letra “é tipo social”, há um incentivo por parte da professora para que ele procure mais canções, já que ele se identificou com a estudada. Assim, há uma motivação para o aluno procurar outras músicas, aprender e estar em contato com a Língua Portuguesa.

Barbosa (2014) argumenta que a música pode motivar a aprendizagem, além de estimular as conexões entre língua e cultura. Desse modo, o estudante pode pensar em um estudo autônomo como sugerem Khaghaninejad e Fahandejsaadi (2016). Como

temos um acesso fácil, atualmente, às canções; o aluno que identificou uma música do seu gosto, depois, pode tentar compreender sem olhar a letra e, posteriormente, escutar a música acompanhada desta, fazer uma compreensão, ouvir e cantar. Há uma motivação para um estudo autônomo e individual.

Além deste, em outro trecho, podemos ver a motivação do aluno para continuar a frequentar as aulas, mesmo em período de greve.

Exerto 15 – Motivação

Transcrição – Aula 3

A6: Eu gostei...

P: Que bom...volte nas próximas.

A6: Sim, eu volto.

Segundo o trecho 15, a aluna aparentemente gostou das discussões da aula e participaria das próximas. Ou seja, mesmo com a desmotivação geral devido ao contexto de greve e à proibição das aulas, foi possível ministrar algumas delas, pois os alunos que se sentiram mais motivados, conforme suas disponibilidades pessoais, compareceram, mesmo em um contexto informal, no qual não havia obrigatoriedade de frequência, nem seriam geradas notas ou créditos. Assim, constatamos que houve motivação por parte dos alunos para aprender português.

De acordo com a perspectiva teórica desta pesquisa, temos mais pontos positivos do que negativos ao trabalharmos atividades com canção nas aulas de LE, são eles: a canção é documento autêntico (Santos Asensi, 1997), por isso há uma autenticidade linguística com a qual é possível explorar os aspectos fonéticos, sintáticos, léxico-semânticos e textuais (Santos Asensi, 1997). Além disso, há os aspectos relacionados ao cognitivo e ao afetivo: aumenta a capacidade de memorização (Figueiroa, 2011), proporciona um ambiente descontraído, reduz a ansiedade, incentiva a criatividade e a imaginação (Griffee, 2010). Enfatizamos que utilizamos a canção como instrumento didático sob uma perspectiva intercultural, desse modo, compreendemos as canções como reflexo e produto de uma cultura (Figueiroa, 2011), por isso, um importante material para desenvolver a competência comunicativa intercultural (Shayakhmetova *et al.*, 2017).

Podemos acrescentar, de acordo com os dados analisados nesta pesquisa, que a canção foi relevante para contribuir com a motivação dos estudantes, com os aspectos identitários, ao mesmo tempo em que permite pensar sobre a alteridade; com o pensar sobre os estereótipos que os discursos musicais podem vincular, bem como os estereótipos dos estudantes; e, ainda, com reflexões sobre preconceitos em ambas as sociedades.

A canção foi identificada como a representação de uma cultura, podemos enfatizar isso com as várias contribuições sobre os compartilhamentos interculturais que proporcionaram reconhecimento e conscientização sobre a cultura do outro. Refletimos sobre as representações de professor e alunos. Dessa forma, os alunos puderam posicionar-se criticamente em relação a esses aspectos.

Considerações gerais sobre o curso

Neste artigo, analisamos as falas dos estudantes de PLE francófonos com o intuito de compreender as potencialidades do uso das canções em aulas de língua estrangeira. O curso foi ministrado e elaborado pela pesquisadora, e nele foram observadas algumas potencialidades das canções no ensino, abordando aspectos reflexivos sobre identidade/alteridade, estereótipos, preconceitos, questões históricas e sociais, motivação, trocas e aproximações. Cada item foi selecionado de acordo com a recorrência observada nas aulas; ou seja, as aulas não foram analisadas uma a uma, mas foram elaboradas categorias temáticas com base nas recorrências dos itens verificados.

Após o curso, os alunos escreveram um diário reflexivo no intuito de emitir suas opiniões sobre as aulas ministradas. Recebemos dois diários, dos aprendizes Elis e Gustavo (os alunos mais frequentes no curso), que confirmam as contribuições da canção para o ensino de PLE sob a perspectiva intercultural:

- Reflexões históricas, sociais e culturais: “*As aulas dadas pela professora eram muito interessantes porque as músicas escolhidas eram um meio para debater sobre os acontecimentos políticos e sociais no Brasil [...]*”. “*Além disso, aprendi novas coisas sobre o Brasil. (G)*”; “*deu para entender melhor pedaços da cultura brasileira, que a professora sabe tornar acessível*” (E).

- Criticidade: “*a gente podia desenvolver uma conversa com pontos de vista diferentes para pensar no assunto, assim como praticar a fala e a escuta em português*” (G).

- Desenvolvimento da expressão oral: “*Já que a gente tinha um nível intermediário em português, acho que o meio de nos ensinar era bom porque focava mais na expressão oral. Em geral, é isso que falta nas aulas de línguas aqui [...]*”. “*Gostei muito das aulas porque me permitiram desenvolver minha fala e escuta em português*” (G); “*aprendi palavras e expressões; eu me senti em confiança para falar e fazer perguntas*” (E).

- Desenvolvimento do letramento literomusical: “*As aulas da professora foram muito interessantes para mim. Eu descobri canções e cantores que eu não conheci*” (E); “*Achei bom a variedade de estilos e temas das musicais*” (E).

- Expressão escrita: “*Não consegui fazer nenhuma atividade escrita por causa da falta de tempo, mas a possibilidade de escrever textos sobre o assunto tratado durante a aula e receber uma correção depois é algo que me ajudou muito durante minhas aulas de português*” (G).

- Fonética: “*Uma sugestão seria de aproveitar o suporte musical para trabalhar a pronúncia*” (E).

Pelos diários, observamos que os alunos tiveram motivação para participar das aulas, reflexões sobre a sociedade brasileira e francesa foram desenvolvidas, discutimos variados gêneros musicais que permitiram aos alunos discutirem temas variados, os aprendizes se sentiram confortáveis em sala de aula, permitindo o desenvolvimento das habilidades orais. Houve também muitas lacunas no curso de PLE ministrado, que podem ser confirmadas pelos diários.

Devido ao tempo do curso e ao da pesquisa, optamos por analisar os discursos orais dos alunos em sala de aula, e não a expressão escrita; exceto no que tange aos diários. Igualmente, nosso objetivo não era trabalhar os aspectos fonéticos e fonológicos, todavia sabemos desse potencial que as tarefas com canção podem proporcionar na sala de aula. Acrescentar tarefas que desenvolvam a prática do português nessa perspectiva pode ser produtivo para o ensino de PLE.

Agradecimentos

Agradecimento à professora orientadora Nildicéia Aparecida Rocha e a agência de fomento Fapesp.

ALVES, Adriana Celia. Potentials of using song in teaching-learning Portuguese as a Foreign Language. **Alfa**, São Paulo, v. 69, 2025.

- *ABSTRACT: This study presents and discuss the development of a Portuguese as a Foreign Language (PFL) course at a French university. The course consists of eight didactic units with themes selected by the students. Brazilian songs are used as the main tool to trigger the PFL teaching-learning process. Designed from an intercultural perspective, the course was developed to explore the potential of tasks using songs. The course sessions were recorded and transcribed, allowing us to select and analyze the students' statements. We observed identity and intercultural constructions during discourse, revealing both connections and affinities with the other culture, as well as distance and incompatibility (Bourdieu, 1987), depending on the contextual and ideological positioning of the participants; thus, it brings into focus the "culture of the other" (Zarate, 1993). It was possible to analyze the main reflections that teaching through song from an intercultural perspective can bring in this context: reflections on identity/alterity, discussions on stereotypes and prejudice, historical and social issues, motivation, exchanges, and connections.*
- **KEYWORDS:** PLE; Song; Potentialities; Teaching-learning.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; MOUTINHO, R. Sentidos de ensinar PLE no mundo. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas: Pontes, 2011. p. 39-50.

ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001.

AUGER, N. Dépasser les représentations. **Cahiers pédagogiques, étudier la langue**, n. 453, p. 44-47, 2007.

AUGER, N.; CLERC, S. Les représentations de l'hispanité chez des élèves français: constat et urgence d'une pédagogie interculturelle. **Actes du colloque La cultura del otro: espanol en Francia, francés en España**. Universidad de Sevilla, 29 novembro-2 dezembro 2005, Espanha. BRUÑA CUEVAS, M. et al. (ed.). publicação em CD-ROM, 2006. p. 980-992.

BARBOSA, V. P. **A Canção nas aulas de Português Língua Estrangeira aliada à compreensão e produção orais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEACCO, J. C. **Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue**. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Division de politiques linguistiques, 2004.

BELZ, J. A. Linguistic Perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. **Language Learning & Technology**, v. 7, n. 2, p. 69-99, 2003

BIZARRO, R.; BRAGA, F. (org.). **Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de língua Estrangeira**. Secção de Linguística do Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos (FLUP), v. II, p. 823-835, 2005. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4609.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigaçāo Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **Choses dites**. Collection le sens commun. Paris: Les Editions de Minuit, 1987.

BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. England: Multilingual Matters LTD, 1997.

CAMARGOS, G. T. P. Letra e música um gênero de grafia e som. In: DELL'ISOLA, R. L. P. (org.). **Nos domínios dos Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, v. 1, p. 14-18, 2009.

COELHO DE SOUZA, P. J. Implicações das noções de canção como constelação de gêneros e de letramento literomusical para o ensino de português como língua adicional. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 651-677, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982016000400651&lng=pt&tlang=pt. Acesso em: 5 jan. 2017.

COELHO DE SOUZA, J. P. **Letra e música: uma proposta para o ensino de canção na aula de Português Língua Adicional**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) –

Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

DERVIN, F. **Critical Interculturality**: lectures and notes. British: Cambridge Scholars Publishing, 2017.

FELICE, M. I. V. A avaliação da aprendizagem na formação do professor de línguas no Ensino. In: SILVEIRA, E. M. (org.). As bordas da linguagem. **Anais do XII Simpósio Nacional de Letras e Linguística – II Simpósio Internacional de Letras e Linguística**. Uberlândia, MG, EDUFU – Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

FIGUEIROA, C. F. M. **A canção**: um objeto (inter) cultural de aprendizagem na aula de PLE. 2011. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2011.

GRIFFEE, D. **Personal communication with the author**. New York: Prentice Hall, 2010.

IANESKO, R. A. Crenças e Estereótipos: o papel do professor nesse contexto. In: BURGEILE, O. **Práticas educacionais no ensino de línguas e literaturas**. Florianópolis: Pandion, 2013. P. 115-131.

KHAGHANINEJAD, M. S.; FAHANDEJSAAIDI, R. **Music and Language Learning**. Shiraz: Shiraz University, 2016.

LEFFA, V. J. O processo de categorização na pesquisa qualitativa. In: PORTAL ELO, **Ensino de Línguas online**. Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=112&etapa=2>. Acesso em: 10 maio 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000

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

SANTOS, E. M. O. **A abordagem comunicativa intercultural**: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SCHLATTER, M. O ensino de língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**, v. 7, n. 1, p. 11-23, jan./fev. 2009.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SHAYAKHMETOVA, L. et al. Using Songs in Developing Intercultural Competence. **Journal of History Culture and Art Research**, v. 6, n. 4, p. 639-646, 2017.

TOST, M. **La diversité linguistique et culturelle du monde romanophone**. Disponível em: <http://clom-ic.francophonie.org/>. Acesso em: 10 maio 2017.

VIANA, N. Planejamento de unidades em cursos de Português. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Parâmetros atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Editora Pontes, 1997

WELSCH, W. Transculturality: The puzzling form of cultures today. **California Sociologist**, v. 17, n. 18, p. 19-39, 1994.

ZANCHETTA, H. B. **Aspectos Culturais como fios condutores de interações em Tandem na aprendizagem de português língua estrangeira: Interculturalidade, Estereótipo e Identidade(s)**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

ZARATE G. **Représentation de l'étranger et didactique des langues**. Paris: Didier, 1993.

Recebido em 27 de fevereiro de 2024.

Aprovado em 7 de novembro de 2024.