

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE LETRAS**

**CURTINDO O SOM BRASILEIRO: O USO DE CANÇÕES NO  
ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS**

**Laura Silva Ribeiro**

**Rio de Janeiro**

**2022**

**Laura Silva Ribeiro**

**CURTINDO O SOM BRASILEIRO: O USO DE CANÇÕES NO  
ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS**

**Monografia submetida à Faculdade de Letras da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como  
requisito parcial para obtenção do título de  
Licenciatura em Letras na habilitação  
Português/ Literaturas.**

**Orientadora: Profa. Dra. Andrea Lima Belfort  
Duarte**

**Coorientadora: Profa. Dra. Cristina Marques  
Uflacker**

**Rio de Janeiro**

**2022**

## CIP - Catalogação na Publicação

R484c      Ribeiro, Laura Silva  
            Curtindo o som brasileiro: o uso de canções no ensino de português para estrangeiros / Laura Silva Ribeiro. -- Rio de Janeiro, 2022.  
            68 f.

            Orientadora: Andrea Lima Belfort Duarte.  
            Coorientadora: Cristina Marques Uflacker.  
            Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Licenciado em Letras: Português - Literaturas, 2022.

            1. Português para estrangeiros. 2. Ensino. 3. Canção. 4. Letramento. I. Belfort Duarte, Andrea Lima , orient. II. Uflacker, Cristina Marques , coorient. III. Título.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos que tiveram participação especial na minha formação como docente de português e suas literaturas. Em primeiro lugar a Deus, que me guiou até aqui e abriu portas e caminhos, que não imaginava, dentro da graduação.

Agradeço à minha família - mãe, pai, irmã e cachorrinha - que durante o momento mais difícil, não só da minha formação, mas da minha vida, estiveram ao meu lado motivando-me a continuar. Não há nada que possa fazer para retribuir, apenas agradecer. Em especial à minha mãe, Elizabeth, que foi enfermeira e psicóloga 24h por dia. Ao meu pai, Ricardo, que me ensinou a ensinar e sempre me motivou a perseguir meus sonhos. À minha irmã, Lorena, que, com sua experiência, me ajudou a encontrar caminhos mais fáceis, como também a me sentir mais leve e risonha durante essa jornada.

Agradeço ao Vinícius, meu companheiro desde o início da graduação, que me despertou a criatividade e me encorajou a sonhar inúmeras vezes, bem como foi meu apoio em grande parte do tempo.

Agradeço aos meus companheiros de graduação que me inspiraram a continuar a estudar com afinco e me presentearam com ótimas companhias pelas manhãs e tardes no campus da UFRJ.

Por fim, agradeço a todas as professoras que cumpriram o papel de minhas orientadoras, professoras de grande competência, Andrea Belfort, Patrícia Almeida, Cristina Uflacker e Luciana Nascimento. Todas, em bons debates, atraíram-me à pesquisa e plantaram perguntas cujas respostas ainda não tenho e, quem sabe no futuro, encontrarei.

*Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.*

Fernando Sabino, “O encontro marcado”

## **RESUMO**

A canção tem sido objeto de ensino utilizado em sala de aula de Língua Estrangeira (LE), pois percebeu-se que utilizá-la torna o ambiente de estudo mais lúdico, promove engajamento dos alunos e tem alta efetividade na aprendizagem de uma nova língua. Apesar da popularidade desse gênero no ensino de LE, percebe-se que a canção não é trabalhada em todo seu potencial, ignorando-se seu sincretismo de duas linguagens distintas (verbal e musical) bem como seu conteúdo cultural. Dessa forma, geralmente estabelece-se um ensino focado na gramática que pouco revela a indissociabilidade da língua com sua cultura. A partir do trabalho de Coelho de Souza (2014, 2015, 2019) e Egito (2019), nesta monografia reflete-se sobre questões teóricas pertinentes ao uso de canções partindo do conceito de gêneros do discurso e de letramento e propõe-se uma unidade didática que trabalha a canção sob a perspectiva do letramento literomusical. Nesse sentido, entende-se a canção como união das linguagens verbal e musical compreendendo os significados referentes à comunidade a ela relacionada, podendo participar das práticas sociais e discursos construídos a partir dela e posicionando-se criticamente sobre a mesma. O material didático foi construído com base em uma canção brasileira contemporânea, popular e deslocada do cânone da canção brasileira estabelecido nos livros didáticos de português para estrangeiros. Nesse material, procurou-se reconhecer tanto conceitos gramaticais da língua portuguesa quanto aspectos culturais pertencentes ao contexto de produção de tal obra e contribuir para o ensino de português para estrangeiros através de uma nova abordagem do gênero canção.

Palavras-chave: português para estrangeiros; canção; letramento; ensino.

## **ABSTRACT**

Songs have been a teaching object used in the Foreign Language (FL) classroom and it was noticed that using it makes the study environment more ludic, promotes student engagement and is highly effective in learning a new language. Despite the popularity of this genre in FL teaching, it is perceived that songs are not used to its full potential, ignoring its syncretism of two distinct languages (verbal and musical) as well as its cultural content. Thus a teaching focused on grammar is established which does not show the inseparability of the language and its culture. Based on the work of Coelho de Souza (2014, 2015, 2019) and Egito (2019), this monograph reflects on theoretical issues relevant to the use of songs based on the concept of speech genres and literacy and proposes a didactic unit that works a song from the perspective of “letramento literomusical”. From this perspective, the song is understood as a union of verbal and musical languages, understanding the meanings referring to the community related to it, being able to participate in the social practices and discourses constructed from it and taking a critical position on it. The teaching material was based on a popular contemporary Brazilian, displaced from Brazilian song’s canon established in Portuguese for foreigners textbooks. In this material, an attempt is made to recognize some Portuguese’s grammatical concepts such as cultural aspects from the production’s context of the selected song and to contribute to the Portuguese for foreigners teaching through a new approach of the song genre.

**Keywords:** Portuguese for foreigners; song; literacy; teaching.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	8
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	12
<b>2.1 A concepção de uso social da linguagem para o trabalho com gênero canção</b>	12
2.1.1 A canção no ensino de LE	14
<b>2.2 O Gênero Canção e o Letramento Literomusical</b>	19
2.2.1 O gênero canção	22
2.2.2 Prática social e letramento literomusical	25
<b>2.3 Sequência Didática, Módulo Didático ou Unidade Didática</b>	27
<b>3 A ESCOLHA DA CANÇÃO PARA A UNIDADE DIDÁTICA</b>	31
<b>3.1 Processo de Criação da Unidade Didática e Análise Literomusical</b>	36
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	40
<b>4.1 A Unidade Didática</b>	40
<b>4.2 Discussão</b>	52
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	54
<b>REFERÊNCIAS</b>	56
<b>APÊNDICE A</b>	61
<b>ANEXO A</b>	67



## 1 INTRODUÇÃO

Em 2017, iniciei minha graduação em Licenciatura em Letras: Português-Literaturas muito motivada pelo meu encantamento com a arte literária, sua capacidade de atingir a emoção ao mesmo tempo em que tocava a intelectualidade de seu leitor, assim como pela vocação própria para o ensino. Ao cursar diferentes disciplinas, percebi ter aptidão para a área de Linguística e ensino da língua vernácula, o que pude desenvolver, a princípio, na monitoria do Setor de Português para Estrangeiros, em que tive a oportunidade de ministrar aulas de Produção e Compreensão Textual em 2019 para a turma do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)<sup>1</sup> composta por alunos intercambistas de diferentes nacionalidades. No ano seguinte, fui monitora do mesmo Setor, atendendo aos alunos da Graduação em Letras inscritos na disciplina de Português Língua Estrangeira e aos novos alunos do PEC-G, mas dessa vez apenas com aulas de apoio. Por fim, em 2021, pude fazer parte do projeto de extensão da Faculdade de Letras CLAC - PLE (Cursos de Línguas Abertos às Comunidades - Português Língua Estrangeira) como professora-monitora, passando, dessa forma, por todas as atividades de monitoria do Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PEPPE/ UFRJ).

Durante os anos em que fui monitora do setor de Português Língua Estrangeira na UFRJ, utilizei o livro didático Novo Avenida Brasil cujo método, segundo os autores, é “comunicativo-estrutural” (LIMA, 2008), ou seja, são propostas atividades de base comunicativa, mas ainda assim com a presença de exercícios estruturais. Tal proposta metodológica não condizia com a abordagem sociointeracional, a qual era utilizada efetivamente com os alunos tanto do PEC-G quanto do CLAC, ambos projetos dos quais participei. Sendo assim, era frequente a produção de materiais próprios que pudessem complementar o material didático utilizado na universidade. Eu, como amante da literatura brasileira, procurava introduzir nas aulas textos de grandes nomes da literatura de língua portuguesa, contudo não obtinha muito sucesso nas minhas práticas, uma vez que os alunos não demonstravam tanto interesse, ou tanta admiração quanto eu, e não atingiam conhecimento acerca da estética literária de tais textos. Frustrada, diminuí o uso de textos e passei a usar outros, os quais não continham pretensão artística.

---

<sup>1</sup> O PEC-G oferece formação de nível superior para estrangeiros de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém convênio. Os intercambistas têm a possibilidade de vir ao Brasil, estudar a língua portuguesa e realizar o exame Celpe-Bras, cuja certificação é requisito para ingressar em um curso superior. (MEC, s.d)

Em 2021, durante o período da pandemia, cursei a disciplina optativa Análise e Produção de Material Didático em Português Língua Estrangeira, na qual pude aprofundar o conhecimento acerca das possibilidades de ensino de português para estrangeiros a partir de canções. Por ter uma iniciação musical - estudei piano e canto por alguns anos - tive grande identificação com o tema e vi, nessa prática pedagógica, uma forma de sanar a frustração diante da tentativa de inserção de textos literários em sala de aula. Dessa forma, busquei desenvolver minha monografia no campo do letramento literomusical, contextualizando-o em uma sala de aula de português para estrangeiros contemporânea composta por alunos de diferentes nacionalidades.

A canção está presente em muitos ambientes pelos quais passamos e permeia muitas das interações sociais. Desde a brincadeira de criança até concertos, de um *jingle*<sup>2</sup> até um forró, do despertador até um *rock* no fone de ouvido, a música é determinante em certas ações sociais. Como expressão artística e cultural, ela ainda pode despertar emoções no ouvinte fazendo-o sentir-se mais disposto, reflexivo - ajudando-o a lidar com alguma situação conflituosa pela qual pode estar passando, entre outros sentimentos.

Em se tratando da sala de aula, a canção faz parte desse ambiente independentemente do segmento da educação. Ela aparece guiando a aprendizagem e, dessa forma, também acontece no ensino de língua portuguesa para estrangeiros. É tão natural quanto intuitivo que o professor de língua portuguesa se sinta motivado para fazer uso de uma canção para ensinar certo conteúdo a sua turma de estrangeiros.

Apesar de ser uma prática milenar (TONELLI, 2017), ainda é escasso o trabalho com canções nos materiais didáticos na área de português para estrangeiros<sup>3</sup> (EGITO, 2019), pois nos poucos materiais em que a canção é incluída, frequentemente é tratada como pretexto para estudo de questões gramaticais, tais como vocabulário, conjugações verbais, e introduzir elementos da fonética. Por esse viés, entende-se a canção como “poema cantado” (ibidem) e não como conjugação da linguagem verbal com a musical, juízo ao qual se segue neste trabalho. Ainda assim, os exercícios mais comuns de preenchimento de lacuna, por exemplo, que compreendem a canção apenas como produto de matéria linguística, possuem uma interpretação muito rasa do que é um texto, pois a reduzem a pretexto para ensinar um

---

<sup>2</sup> Jingle é uma palavra de língua inglesa que se refere a curtas canções produzidas para fins comerciais.

<sup>3</sup> Na presente monografia, não há intenção de discutir-se sobre as diferentes nomenclaturas relacionadas ao ensino de língua estrangeira, como: língua adicional, segunda língua, língua estrangeira, etc. Será usado o termo “português para estrangeiros” visando focar apenas no contexto de ensino para não-falantes nativos da língua portuguesa.

tópico gramatical, isto é, um aglomerado de palavras. Tendo em vista que texto “é fruto de um processo extremamente complexo de linguagem e interação social, de construção social de sujeitos, de conhecimentos de natureza diversa” (KOCH; ELIAS, 2020, p.18), um trabalho de ensino de língua portuguesa para estrangeiros precisa reconhecer a complexa tessitura de sentidos e intenções de um texto em sala de aula, principalmente quando se trata de um gênero sincrético tal qual a canção. Logo, importa considerar todo o campo cultural da canção, bem como a possibilidade de atividades que integrem as quatro competências comunicativas: escuta, fala, leitura e escrita.

A literatura acerca do uso de canções no ensino de Língua Estrangeira (LE)<sup>4</sup> tem afirmado que a canção em sala de aula mostra-se bastante efetiva no aprendizado de uma língua nova (FIGUEIROA, 2011). Entende-se que utilizá-las é oportuno, uma vez que os alunos são mais motivados a aprender, pois o ambiente de ensino torna-se mais lúdico e o processo de aprendizagem é facilitado através de facetas cognitivas relacionadas à musicalidade e à estrutura comum das letras das canções populares, como a presença de refrão e rima. Ademais, as canções em sala de aula são capazes de mobilizar as quatro competências comunicativas - fala, leitura, compreensão e escrita (ALENCAR; LOBO, 2019; EGITO, 2019; FIGUEIROA, 2011) uma vez que além de ouvidas, podem ser entoadas e promover prática de leitura (através de sua letra) e de escrita.

Canções são textos autênticos<sup>5</sup> e, como tal, imprimem marcas de um grupo, expressando a cultura proveniente de seu autor ou do grupo ao qual pertencem (FIGUEIROA, 2011), pois “a canção verbaliza questões relacionadas à história, às crenças, símbolos e aspectos linguísticos de grupos sociais” (TONELLI, 2017, p. 293). É possível, inclusive, abarcar a perspectiva intercultural no ensino de português para estrangeiros através de canções, uma vez que em um país vasto e multicultural, elas podem revelar as múltiplas faces do Brasil conjugando-as com a bagagem cultural dos aprendizes estrangeiros (ibidem). Portanto, sua aplicação em sala é oportuna para uma prática contextualizada, que une a língua aos seus usos reais, considerando a gama cultural que carrega.

Neste trabalho, pretende-se discutir o uso da canção no ensino de português para estrangeiros e será proposta uma unidade didática que compreenda sua completude linguística, musical e cultural, tendo em vista que ainda há uma vacância no mercado de

---

<sup>4</sup> Refere-se apenas ao ensino de língua que não é a língua materna do aluno.

<sup>5</sup> Entende-se por “texto autêntico” aquele que não foi produzido para fins pedagógicos, artificialmente, mas retirado do mundo real e levados para o ensino de língua com um objetivo específico.

material didático sob essa perspectiva. A proposta didática parte de uma canção lançada em 2018 e de artista contemporânea, a fim de mostrar possibilidades de inserção desse gênero para além do cânone em que se coloca a música brasileira dentro das salas de aula de português para estrangeiros, utilizando uma canção popular recente como texto autêntico, harmonizando sua riqueza cultural e linguística ao seu caráter musical.

As questões norteadoras deste trabalho são: (a) Que concepções teóricas e critérios podem contribuir para o trabalho com canções em aulas de português para estrangeiros? (b) Como colocar essas discussões em prática, construindo uma unidade didática relevante aos discentes e que sinalize questões contemporâneas da sociedade brasileira? Para isso, o próximo capítulo traz a fundamentação teórica que orienta este trabalho. Ele está dividido em três partes: a primeira apresenta um panorama geral do trabalho com o gênero canção no ensino de LE; a segunda discute o conceito de gêneros do discurso, do gênero canção, de letramento e de letramento literomusical, e explica também a aplicação de tais ideias na produção de uma unidade didática que inclui uma canção como texto autêntico; a última parte diferencia módulo didático, unidade didática e sequência didática a fim de esclarecer o melhor formato e nomenclatura para produzir o material didático objetivado.

No capítulo 3, está estruturado o procedimento metodológico: os critérios para escolha da canção utilizada no material didático, o processo de criação em detalhes do material didático e a análise literomusical da canção selecionada. No capítulo 4, por sua vez, apresenta-se e analisa-se o material produzido. Por último, encontram-se as considerações finais, referências, em apêndice, o material didático propriamente dito e, em anexo, a letra da canção selecionada para produção do material didático.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, são apresentadas as bases teóricas deste trabalho. Primeiramente será discutido o ensino de língua estrangeira pelo uso social da língua voltado para o trabalho com o gênero canção. Em seguida, será debatido o uso do referido gênero em sala de aula e apresentada a definição de “gênero” segundo o Círculo de Bakhtin, de letramento e de letramento literomusical. Por fim, serão diferenciados três formatos de material didático (sequência, módulo e unidade).

### **2.1 A concepção de uso social da linguagem para o trabalho com gênero canção**

Este trabalho baseia-se na concepção de uso social da linguagem para produção de material didático, sendo assim, compreende-se que a língua é utilizada com objetivos específicos, para agir no mundo. Para fazê-lo, é preciso que falantes e ouvintes trabalhem em conjunto para que a comunicação se efetive, cada um realizando sua atividade individual e para que o diálogo se estabeleça (CLARK, 2000). Conforme afirma Clark (2000), até recentemente, a língua era estudada por uma perspectiva individual, contudo a concepção de uso social da linguagem desloca dessa percepção e entende que o ensino de LE deve estar centralizado na interação entre indivíduos a partir, inclusive, de situações reais com as quais o aprendente pode se deparar no dia a dia. Desse modo, em sala de aula, o aluno deve aprender a comunicar-se em situações específicas a partir de usos cotidianos para que, ao deparar-se com algum contexto semelhante ao estudado, possa agir de forma adequada.

Com isso, o ensino de língua estrangeira necessariamente engloba as quatro competências comunicativas básicas e, recentemente, há uma tendência de priorizar-se o ensino delas de modo integrado a partir de tarefas (LEFFA, 2007). Tal encaminhamento se justifica pela forma como a fala, leitura, compreensão oral e escrita apresentam-se conjugadas nas práticas cotidianas. É o caso de uma pessoa decidir enviar uma mensagem de texto a um colega comentando uma notícia que leu recentemente, ou um repórter que produz certa notícia com base nas entrevistas que realizou em campo. Há a necessidade, portanto, de criar situações semelhantes ao cotidiano para que o ensino seja mais significativo, efetivo e crie autonomia no aluno (DIAS, 2009) quando este for agir no mundo por meio da LE.

O aprendiz de LE objetiva estudar conteúdos que o possibilitem agir no mundo para além da sala de aula e, no caso de um ensino com abordagem sociointeracional, será levado a compreender textos autênticos e produzir diferentes gêneros orais e escritos possíveis de circulação na sociedade. Assim, a transposição do conhecimento adquirido em sala de aula para o mundo real acontece sem grande impacto (LEFFA, 2007).

Acerca da canção, Nobre-Oliveira (2007, p.113) ressalta que essas são fontes de insumo autêntico e que também compõem “um recurso bastante atraente para professores e aprendizes de línguas estrangeiras”, porquanto mistura o deleite, ou fruição, sobre a canção com o objetivo de receber insumos variados da língua-alvo. Em casos de não-imersão principalmente, o ensino de língua com canções pode ser uma boa ferramenta, já que pode “acompanhar” o aluno para onde for e aumenta a frequência com que ele tem acesso à língua, para além da sala de aula.

Considerando a canção como texto autêntico e relevante para o ensino de LE, importa considerar as contribuições do ensino baseado em tarefas, o qual, segundo Leffa (2007), tem se destacado atualmente, pois há preferência pelo uso real da linguagem, o que acarreta na predileção por dados linguísticos autênticos. Isso facilita a transferência de aprendizagem - momento em que o aluno leva seu conhecimento obtido em sala de aula para o mundo - pois o aprendente tem sempre acesso a conteúdos relevantes para sua (sobre)vivência em um local em que se utiliza a língua estrangeira estudada. Assim, ele pode se interessar mais pelo objeto estudado, tendo em vista que é relevante devido à sua existência comprovada no mundo real.

Importa, então, um ensino que conjugue todas as quatro competências básicas comunicativas, “imitando” a vida como ela é. É nesse sentido que se utiliza tarefas em aula de LE, para que o aluno seja capaz de reformular informações obtidas em textos orais, ou escritos, para aplicá-las em outros contextos possíveis no “mundo real”. Todavia, encontra-se lacuna nos materiais didáticos de português para estrangeiros disponíveis no mercado que tratem a canção, primeiramente como texto autêntico em *potencial*, isto é, que compreenda a sua riqueza cultural para além da linguística. Frequentemente as canções são utilizadas como aglomerados de palavras ou sentenças *convenientes* para tratar de algum tema gramatical em sala de aula, não apresentando exercícios de pós-tarefa que possam aproveitar os conteúdos linguístico, cultural e musical ou que articulem a escuta, fala, escrita e leitura.

Dessa forma, compreende-se que o gênero canção é um texto autêntico relevante para ser utilizado no ensino de português para estrangeiros posto que tem alta circulação e que

causa efeito de fruição, tornando o aprendizado interessante e divertido (COELHO DE SOUZA, 2014). Ademais, a canção apresenta-se socialmente através da sonoridade (canção propriamente dita), da escrita (letra de canção) e até do audiovisual (videoclipes e/ou filmagem de apresentação do cantor); logo, professor e aluno têm à disposição diferentes modos de analisá-la, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. A grande vantagem é que o aluno, ao ter contato com a canção dentro de sala de aula, pode estudar os seus usos sociais, seus contextos de inserção e produção, bem como suas estruturas gramaticais, todos elementos reais produzidos espontaneamente dentro da língua-cultura de interesse do aluno.

### 2.1.1 A canção no ensino de LE

A canção revela-se como material potente para ensino de LE, pois além de ser um produto linguístico e cultural genuíno de um povo e língua, utilizá-la em sala de aula, devido à sua característica musical, torna o ambiente lúdico e prazeroso. Aprender uma língua estrangeira envolve aproximar-se da cultura referente a ela, e, dessa forma, ensinar português para estrangeiros a partir de canções em língua portuguesa não só faz sentido, como é consenso dentro da literatura de que seja bastante efetivo, pois o aluno demonstra-se mais motivado na atividade pedagógica (FIGUEIROA, 2011; EGITO, 2019). Deve-se considerar ainda que a canção é um gênero que está presente no dia a dia de todos, tanto do professor quanto do aprendente, portanto trazer um conteúdo *autêntico* do *mundo real* em que a língua-alvo está inserida faz da transferência de saberes algo mais fluido e natural (LEFFA, 2007).

Contudo a canção, nos materiais didáticos para ensino de português para estrangeiros e nas literaturas acerca do assunto, é apresentada como produto apenas linguístico: sua característica musical (harmonia, melodia e ritmo), apesar de reconhecida, é apenas fator “lúdico”, isto é, não é aproveitada como fator integrante e/ou colaborador para construção de sentido do produto como um todo. São várias as propostas que usam somente a letra da canção para trabalhar tópicos gramaticais específicos.

Nobre-Oliveira (2007), por exemplo, lista uma série de benefícios do uso da canção no ensino de LE, porém sua proposta didática focaliza apenas a fonética da canção e, inclusive, propõe a transcrição fonética completa da letra da canção por parte do aprendente. O trabalho da autora tem como objetivo propor uma atividade com foco na fonética, tendo em vista que a pronúncia dos alunos costuma se fossilizar e, teoricamente, quanto mais velhos os alunos, mais difícil seria para reverter tal quadro devido à diminuição da

plasticidade cerebral em adultos. Nobre-Oliveira (2007) sugere que sejam utilizadas *músicas*<sup>6</sup> em sala de aula, pois essas seriam capazes de fixar com facilidade na mente dos alunos e suas melodias: letras e ritmos poderiam “seguir-los” para além da sala de aula, sendo assim outra fonte de insumo linguístico e suprindo a lacuna do mesmo, o que ocorre quando o aluno não se encontra em imersão. Nesse artigo, a autora também aponta critérios para a escolha da canção ideal, dentre eles a clareza do insumo, a velocidade, se está gramaticalmente correta (algumas canções alteram foneticamente uma palavra para adequá-la ao contexto rítmico) e a presença de “sotaque forte”<sup>7</sup>. São todas sugestões válidas não importando a abordagem e/ou compreensão de que o professor terá mediante ao uso de canção em sala de aula, podendo ser mais tradicional e focar apenas na estrutura gramatical da *letra da canção* ou mais próximo à abordagem sociointeracional, considerando a canção como produto cultural, artístico e linguístico. Como as propostas da autora estão focadas em apenas o ensino da fonética, nesse trabalho não há menção sobre atividades para articulação de informações presentes na canção, ou qualquer perspectiva cultural.

No trabalho de Alencar e Lobo (2019), a canção aparece como construção linguística inserida em contexto social, ou seja, é trabalhada ainda apenas a *letra da canção*, todavia já vai além da visão simplesmente gramatical e tradicional do ensino de LE:

A música é um instrumento de reflexão na vida das pessoas, um símbolo artístico e lúdico, acreditamos a partir disto, que a mesma pode ser mais um eficaz recurso auditivo/textual a contribuir no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira. Logo, a canção é um gênero que exige do seu compositor/ouvinte um vasto aparato vocabular acerca daquele idioma transcrito na letra da música e conhecimentos pragmáticos e culturais também são necessários para total compreensão da mesma. É possível articular atividades relacionadas ao desenvolvimento da competência sociolinguística do indivíduo em relação à língua estrangeira através da canção. A música, se constitui então como som e texto motivador, que atende as mais diversas habilidades linguísticas, tais como: oralidade, audição e escrita, além de abordar profundamente os aspectos socioculturais brasileiro. (ALENCAR; LOBO, 2019, p. 19-20).

Esse trabalho revela uma proposta de ensino de LE mais próxima de uma abordagem sociointeracional, mas que não compreende todos os componentes dentro da canção. Nele,

---

<sup>6</sup> A autora não faz distinção entre os termos "canção" e "música" como faço neste trabalho. Então aqui, para manter a nomenclatura da autora, mantém-se o termo "música", contudo ressalto que, neste trabalho, “música” refere-se apenas à linguagem musical da canção.

<sup>7</sup> Partindo de uma visão sociolinguística, não cabe a utilização do termo "sotaque forte" como a autora o faz. Ela faz essa colocação sem maiores explicações, o que leva o leitor a inferir a existência de fala natural e espontânea sem sotaque, o que não existe. Gostaria de complementar essa sugestão da autora, que é válida, acrescentando "a depender do contexto do aprendente", isto é, o sotaque deixa de ser "forte/fraco" e torna-se "perceptível/imperceptível", ou distinto/ indistinto" por parte do aluno.



a canção é produto condutor ideológico, ela possui carga social e comunica algo a seu público. Dessa forma, os autores do trabalho descreveram uma atividade pedagógica que incluía discussão sobre valores culturais brasileiros a partir do samba “O que é o que é” de Gonzaguinha. O principal objetivo ainda era trabalhar vocabulário a partir da letra da canção transcrita (ALENCAR; LOBO, 2019, p.21).

Há trabalhos que analisam a presença de aspectos culturais em atividades com canções em livros didáticos. É o caso dos trabalhos de Tonelli (2017) e Souza (2010). O primeiro analisa a forma como os materiais didáticos “Avenida Brasil” e “Tudo Bem?” exploram a cultura e a interculturalidade em atividades com canções. A pesquisa mostra que ambos os livros são superficiais quanto à abordagem das canções; enquanto o Avenida Brasil foca em compreensão oral, “Tudo Bem?” apresenta um ensino próximo ao tradicional. O artigo reconhece que a canção é elemento representativo da cultura brasileira e que, para atingir seu potencial de representação social, seria necessária referência aos seus aspectos culturais. A partir desse parâmetro, tem-se como conclusão que “por meio das atividades apresentadas, verifica-se que o trabalho com a canção está restrito à aquisição da língua, sem qualquer relação da mesma com a cultura com a qual está relacionada” (TONELLI, 2017, p. 298). Tonelli ainda traz sugestões de trabalho intercultural com o “Avenida Brasil”:

Como exemplificação para o trabalho com cultura, o material poderia sugerir alguma discussão envolvendo o cotidiano representado pela canção e a problematização da vida em grandes centros urbanos. Essa temática poderia ser desenvolvida dentro de uma perspectiva intercultural na medida em que se pode trabalhar, por exemplo, com retratos da realidade de megalópoles, como São Paulo, Nova Iorque, Cidade do México e Bombaim, por exemplo. Além disso, podem ser explorados história, relações pessoais e os problemas interpessoais enfrentados nos grandes centros urbanos dos países dos estudantes. (TONELLI, 2017, p. 296).

Estas reflexões ainda estão limitadas ao conteúdo linguístico e discursivo presente na *letra da canção* e não exploram o campo musical como também as informações acerca do contexto de produção da canção, concernentes ao *gênero musical* da canção.

Souza (2010), por sua vez, analisou brevemente as atividades didáticas com canções nos livros didáticos “Avenida Brasil” (1991), “Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação” (2003) e “Novo Avenida Brasil”, volumes 1 e 2 (2008 e 2009). O livro “Avenida Brasil” e suas reedições propõem-se ao ensino de língua portuguesa através da abordagem comunicativa-estrutural abrangendo, além da estrutura da língua, conhecimentos sobre a cultura brasileira estimulando a reflexão intercultural. Contudo, segundo a autora,

essa profundidade não é revelada nas atividades que envolvem canções e que totalizam apenas 4. Elas são puramente estruturais: incluem exercícios ou de completar a lacuna com palavras dadas previamente, ou de associar fotos e palavras à canção escutada para, em seguida, desenhar uma paisagem a qual a letra refere-se. O livro “Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação” possui 5 atividades com canções: uma utiliza a letra da canção para que o aluno preencha lacunas, outras três são apenas para ouvir a canção e, por fim, um para escutar o hino nacional e corrigir informações. A crítica da autora é para o fato de que, apesar de os estudos de ensino de língua estrangeira terem avançado e situado-se próximo ao ensino de gêneros, as atividades de canções em livros didáticos, ainda que atualizadas como o caso do Avenida Brasil, são voltadas “apenas para alcançar objetivos predominantemente linguísticos, esquecendo-se de que, ao trabalhar a língua-alvo desvinculada do componente cultural” permanecem estruturalistas e mecanicistas (SOUZA, 2010, p.10). Souza, portanto, propõe-se a produzir atividades didáticas que trabalham o gênero canção “numa abordagem focada na correlação do contexto brasileiro com os contextos de origem dos aprendizes.” (SOUZA, 2010, p.13). Embora tenha reconhecido que a canção é gênero híbrido composto pelas linguagens verbal e musical, o trabalho referido está centrado em atividades com letras de canções.

Egito (2019) apresenta uma perspectiva interessante para o trabalho com canções no ensino de português para estrangeiros, pois inclui a musicalidade intrínseca da canção nas unidades didáticas propostas. A autora, inclusive, toca nas possibilidades de estudo da fonética da língua através da canção selecionada pelo professor: esse pode reconhecer processos da fala como elisão, redução, ditongação e outros na canção tendo em vista que ela sincretiza a linguagem na música, como se ambas nascessem juntas, logo permite-se a compreensão e realização de enunciados por parte do aluno. Ademais, Egito analisa 8 livros didáticos editados, ou reeditados, dentro do período de 1997-2010 no Brasil enfocando atividades com canções e, como resultado desta pesquisa, chegou a sete conclusões: a) Nem todos os livros incluem canções em suas unidades didáticas e os que apresentam têm um número reduzido de canções as quais são mal aproveitadas; b) As atividades focam em vocabulário, gramática e compreensão textual, como também incluem preenchimento de lacunas e aparecem sem objetivo claro (apenas solicita a escuta); c) Os objetivos de ensino focam na leitura; d) A seleção das canções é inadequada (canções infantis para jovens e adultos, canções antigas para aprendizes na atualidade) e não há menção ao contexto histórico da produção de cada texto; e) As atividades desconsideram a dualidade do gênero

canção (linguagem verbal e musical), logo focando apenas na linguagem verbal; f) As canções não são tratadas de acordo com o seu valor artístico-cultural; g) A concepção de cultura presente nas atividades não condiz com a de que língua e cultura são “duas faces da mesma moeda” (EGITO, 2019).

A autora propõe, por sua vez, unidades didáticas que reconhecem a canção como produto cultural e histórico, como também composta por duas linguagens distintas (verbal e musical). As unidades didáticas são inspiradas no padrão de unidades presentes no Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE), isto é:

As Unidades Didáticas representam um conjunto de atividades integradas, que foram elaboradas a partir de situações de uso e de expectativas de aprendizagem. [...] Apesar de as Unidades Didáticas apresentarem uma equivalência de carga horária (aproximadamente 2 horas) e certa ordenação, dados os diferentes níveis de proficiência, isto não significa que os cursos sejam organizados rigidamente e que haja uma ordem de trabalho ou sequência didática obrigatória.[...] Para cada unidade são apresentadas: a situação de uso, marcadores temáticos, as expectativas de aprendizagem, a atividade de preparação, o bloco de atividades, a extensão da unidade e a atividade de avaliação. (PPPLE, s.d.).

Coelho de Souza (2014) também faz levantamento de atividades com canções em livros didáticos de português para estrangeiros. Em sua análise, que contou com 16 obras, foram contabilizadas 62 ocorrências do referido gênero do discurso, sendo que apenas 4 livros do corpus não continham aparição de canções em sua materialidade. Na análise quantitativa, o autor percebeu alguns fatos interessantes: a) dentre as 9 canções mais recorrentes<sup>8</sup> o samba era o gênero musical mais frequente, seguido pela MPB e bossa nova; b) o compositor mais frequente era Vinícius de Moraes (7), seguido por Tom Jobim, Chico Buarque e Toquinho empatados (4) e por Caetano Veloso e Adoniran Barbosa (3). O autor conclui que este panorama evidencia a estabilidade de um cânone na seleção de canções para ensino de português para estrangeiros visto que são gêneros musicais valorizados dentro e fora do país, e, por esta razão, perde-se a grande variedade cultural expressa nos vários gêneros musicais brasileiros os quais são deixados de lado quando o material didático é centralizado em textos canônicos. Isso “pouco contribui para ampliar os conhecimentos do aluno em relação à diversidade do que é produzido no Brasil” bem como “à participação

---

<sup>8</sup> “As 62 ocorrências encontradas correspondem a 49 canções diferentes, sendo que apenas nove delas (Conversa de Botequim, Sinal Fechado, As Mariposa, O Barquinho, Construção, Garota de Ipanema, Uma Partida de Futebol, Pequeno Burguês e Eduardo e Mônica) somam 22 ocorrências, representando quase um terço (32,26%) do total de canções presentes nos LDs analisados. Com relação às outras 40 canções encontradas, houve apenas uma ocorrência de cada.” (COELHO DE SOUZA, 2014, p. 24).

mais autoral e crítica nas práticas sociais contemporâneas mediadas pela canção” (ibidem, p. 28).

Analisando, portanto, qualitativamente as atividades com canções, o autor percebeu que a grande maioria focava na leitura e compreensão oral da letra da canção, desvinculada aos usos sociais, contextos de produção bem como da linguagem musical. Além disso, identificaram-se atividades que utilizavam canções como pretexto para análise de certo conteúdo gramatical. Sobre a compreensão oral, as atividades utilizavam muito o recurso de preenchimento de lacunas, o que, segundo Coelho de Souza (2014), não seria um problema, contanto que se abrangesse diferentes formas de trabalhar essa habilidade e também fossem reconhecidos os propósitos pelos quais selecionaram-se as palavras para ocultá-las dos alunos. Percebeu-se, então, que a canção é muito utilizada e o é com o propósito restrito de trazer ludicidade para a sala de aula e criar um ambiente “diferenciado”.

A partir dessas constatações, o autor propõe um material didático que conjuga os aspectos culturais, os usos sociais, ambas as linguagens que compõem o gênero canção (verbal e musical) no estudo de canções deslocadas do cânone, mas que ainda são muito relevantes dentro da cultura brasileira.

## **2.2 O Gênero Canção e o Letramento Literomusical**

Antes de definir-se o que é o gênero canção, é preciso retomar o conceito de “gênero” que, aqui, faz referência à concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin, concebendo a língua a partir de sua característica dialógica. Foca-se no estudo de enunciados, os quais sempre são direcionados a alguém, com algum objetivo, portanto, não há “enunciado monológico” (GOMES; SANTOS, 2019). Estudar um gênero do discurso<sup>9</sup> significa reconhecer a língua para além de sua gramática e compreender seu contexto de uso e objetivos comunicativos e, ao empenhar-se nessa tarefa, é percebida certa estabilidade entre enunciados, por mais que cada um seja proferido em contexto único e de maneira única.

Um e-mail, por exemplo, independentemente de seu destinatário, remetente e/ou propósito, possui formato específico de produção, tal como endereços eletrônicos, assunto, cumprimento, conteúdo, despedida, assinatura e opcionais anexos. A depender do contexto

---

<sup>9</sup> Deve-se ressaltar que há variação entre autores citados sobre o uso das nomenclaturas “gênero do discurso” e “gênero textual”. Neste trabalho, utiliza-se “gênero do discurso” entendendo o termo como mais amplo, mas, em caso de citação, será respeitada a terminologia de cada autor referenciado.

em que um e-mail é inserido, seu conteúdo será modificado: ao escrever a fim de candidatar-se para uma vaga de emprego no Brasil, o candidato deve se apresentar brevemente destacando suas experiências e possível adequação à vaga de emprego; em seguida, deve se despedir educadamente e anexar um documento cujo conteúdo é um currículo - outra produção textual que também contém formatos e especificações próprias.

O alinhamento à concepção de gênero proposta por Bakhtin provoca um olhar para além da forma, incluindo, também especificações de conteúdo; como no exemplo do “e-mail”: “há vários e-mails com características formais diferenciadas dependendo da situação de interlocução estabelecida na comunicação” (GOMES; SANTOS, 2019, p.1202). Logo, um e-mail de candidatura à vaga de emprego pode ser nomeado gênero do discurso mais específico, porquanto há expectativas acerca de seu formato e conteúdo também. Um candidato a uma vaga de emprego nunca poderia tratar com alta afetividade o destinatário usando palavras como “querido”, ou talvez fosse inadequado despedir-se com “beijos” e “até logo”, termos utilizados quando já há proximidade entre interlocutores, o que não necessariamente é algo obrigatório neste tipo de interação.

É comum remeter primeiramente a um gênero escrito ao tratar sobre gêneros do discurso, mas não se deve deixar de lado os vários gêneros orais. Supondo que o candidato seja convocado para um encontro com o empregador, ele estará diante de uma nova missão comunicativa: estabelecer uma conversa formal com alguém de hierarquia superior cujo tema será sua vida profissional, contudo, diferentemente da interação prévia que se estabeleceu online, por registro escrito, essa nova interação ocorrerá oralmente. Em uma conversa oral, que pode ser identificada como entrevista de emprego, o contratante deve manter a polidez, como também é o responsável por direcionar tal conversa, fazendo perguntas que têm como objetivo conhecer mais o candidato e avaliá-lo de acordo com critérios que considerar mais relevantes. O candidato à vaga deve responder às perguntas procurando fazer “campanha de si” já que se encontra em processo seletivo e pode estar competindo pelo cargo com outras pessoas.

Todos os enunciados proferidos, tanto por escrito quanto oralmente, fazem parte de um todo que consistirá em determinado objetivo comunicativo, lugar, canal, hierarquia entre interlocutores, proximidade entre interlocutores, etc. São inúmeras as possibilidades de combinação entre fatores que determinam o formato do texto a ser produzido, entretanto, como nos exemplos dados anteriormente, há estabilidade entre certos contextos caracterizando o que é chamado por Bakhtin de gêneros do discurso.

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. [...]

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica. Como Jourdain de Molière, que falava em prosa sem suspeitar disso, falamos em vários gêneros sem suspeitar de sua existência. (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Bakhtin afirma, então, a heterogeneidade dos gêneros do discurso, contudo sem que essa atrapalhe a conceituação do mesmo, já que “Ficariamos tentados a pensar que a diversidade dos gêneros do discurso é tamanha que não há e não poderia haver um terreno comum para seu estudo” (BAKHTIN, 1997, p. 280). Procura-se, na conceitualização do termo, achar quase que “biologicamente” traços de estabilidade em contextos comunicativos. Segundo Marcuschi (2010, p. 21), a tecnologia é um campo que proporciona formas inovadoras de gêneros textuais, mas não completamente novas, como o telefonema e o e-mail, pois um apresenta-se como opção à conversação face a face e o segundo aparece como um novo formato eletrônico para o que antes conhecíamos apenas como carta física: “a linguagem dos novos gêneros torna-se cada vez mais plástica, [...] e, no caso das publicidades, por exemplo, nota-se uma tendência a servirem-se de maneira sistemática dos formatos de gêneros prévios para objetivos novos.”

Consolida-se aqui que não há diálogo sem enunciado nem gênero do discurso, portanto, caminhamos para um estudo, segundo a concepção proposta pelo Círculo de Bakhtin, “da linguagem como atividade sociointeracional” que “aponta algumas características da unidade deste estudo (o enunciado) em contraste com a unidade dos estudos linguísticos (a sentença)” (FARACO, 2009, p.124).

Ademais, importa lembrar da diferenciação proposta por Bakhtin (1997) entre gêneros primários e secundários. Os primários são aqueles presentes na vida cotidiana, geralmente orais, e dizem respeito a contextos mais imediatos e são mais espontâneos. Os secundários, por sua vez, são mais elaborados e são expressos em “atividades científicas, artísticas, políticas, filosóficas, jurídicas, religiosas, de educação formal e assim por diante” (FARACO, 2009, p. 132).

Dentro dessa perspectiva, cada atividade desempenhada em uma língua ocorrerá através de um gênero do discurso, inclusive “Tanto para Medvedev quanto para Bakhtin, envolver-se em determinada esfera da atividade implica desenvolver também um domínio dos gêneros que lhe são peculiares.” (ibidem, p. 131). Dessa forma, o professor de português para estrangeiros encontra-se na missão de apresentar diferentes gêneros ao aluno permitindo-lhe explorar diferentes possibilidades dentro de uma língua-cultura.

### 2.2.1 O gênero canção

Definido brevemente o conceito de gênero do discurso, é possível estender a discussão para o gênero *canção*. Esse produto cultural é frequentemente usado no ensino de língua estrangeira porque, além de ser texto autêntico e permitir o estudo da oralidade, também torna o ambiente de ensino lúdico, pois a canção envolve muito mais que o caráter linguístico, inclui a música. Logo, aqui se faz a primeira distinção importante acerca do gênero canção: ela é composta por música e letra, ou seja, neste trabalho, “música” e “canção” não serão utilizadas como sinônimos. Por ser texto artístico e elaborado fora do ambiente cotidiano e imediato, a canção pode ser considerada gênero secundário, como explica Coelho de Souza (2014):

Os gêneros secundários relacionam-se diretamente com os primários, pois os incorporam e os reelaboram; os primários, ao serem apropriados pelos secundários, perdem o seu vínculo com o contexto mais imediato de produção e adquirem novas características.

Por essa razão, quando escutamos *Conversa ao Pé da Porta*, por exemplo, temos a impressão de estarmos ouvindo um diálogo entre dois conhecidos (gênero oral primário da esfera do cotidiano), enquanto, na verdade, ao aliar esse texto oral a uma música, esse enunciado passa a pertencer à esfera artístico-musical e seu interlocutor e propósito não são mais os mesmos, transformando o diálogo em outro gênero: a canção. (COELHO DE SOUZA, 2014, p. 51-52).

Egito (2019) ainda disserta sobre como a proximidade entre a canção e a poesia brasileira pode causar confusão acerca de seu estilo, forma e tema e, portanto, gênero. É comum a afirmativa de que a “música popular é poesia cantada” o que revela um equívoco acerca dos termos apresentados neste trabalho (música e canção) e também desvincula o elemento linguístico do processo criativo na formação da canção por inteiro, ou seja, a letra de uma canção seria apenas objeto linguístico conduíte da melodia, harmonia e ritmo dados pelos instrumentos musicais. Além disso, essa concepção da canção causa “distorção na análise” do produto artístico-cultural no ensino de LE, direcionando o professor a focar

apenas na letra da canção ignorando o âmbito musical componente da própria (EGITO, 2019, p. 113).

A canção constrói sentidos únicos motivados pelo seu hibridismo - união de duas linguagens distintas, a musical e linguística (SOUZA, 2010) - assim sendo, Egito (2019) ainda destaca que um bom cancionista sabe manejar dois elementos fundamentais: a entoação e a naturalidade. O primeiro diz respeito à mimetização das variações da fala que expressam emoções e assemelha-se à prosódia, a musicalidade da fala. A naturalidade, por sua vez, é a entoação bem realizada (BOSCO, 2007 apud EGITO, 2019). No ensino de língua estrangeira, é interessante que o professor dê atenção a esses dois elementos avaliando se a canção selecionada como material para aula expressa a oralidade de modo autêntico.

O ponto diferencial do ensino de língua através de canções pela perspectiva do gênero híbrido é reconhecer as influências da linguagem musical sobre os sentidos da própria linguagem verbal. É crucial, sob esse ponto de vista, atentar-se para elementos basilares da música (melodia, harmonia e ritmo), bem como a carga cultural que estes carregam, a fim de que seja possível reconhecer-se significado sincrético em um único texto. A música é, por si, linguagem e seus materiais sonoros atravessam para o campo discursivo quando possuem intencionalidade, concretizando sua capacidade expressiva inquestionável (COELHO DE SOUZA, 2014). Dessa forma, a música pode comunicar sensações ao ouvinte e provocá-lo, criando expectativas, surpresas, confusão, angústia, calma, entre outros sentimentos que ele pode descrever como preferir. De qualquer forma, é imprescindível que seja considerada a articulação entre as linguagens verbal e musical para análise de uma canção.

Por exemplo, a canção “Rainha da Favela” de Ludmilla, classificada dentro do gênero *musical funk*, traz uma ritmática própria do funk com a palavra “bumbum” no refrão: “foca no meu bumbum”. Enquanto é cantado o estribilho, ecoa, ao fundo, a repetição da palavra “bumbum” com sonoridade abafada e “estourada”, pertencente à estética do funk, marcando o ritmo da música. Para analisar o refrão da canção, é importante ter em mente a prática social que envolve o gênero musical citado: o objetivo do funk geralmente é levar os ouvintes a dançar e, sobretudo caso sejam mulheres, a rebolar. Dessa forma, muitas canções como essa têm em seus refrões “comandos” para serem reproduzidos na dança, ou então ritmos bem marcados para guiarem os passos de dança. No caso de “Rainha da Favela”, o ouvinte, durante o refrão, é levado a rebolar e manter o ritmo do “bumbum” que se repete ao fundo. Sem entrar em demais discussões sobre a letra e música dessa canção, já é perceptível como ambas linguagens, presentes no gênero canção, complementam-se e devem ser



analisadas conjuntamente para que não se percam sentidos essenciais para compreensão da mesma.

É interessante também entender a canção como enunciado único a partir da perspectiva do Círculo de Bakhtin (COELHO DE SOUZA, 2014). Dessa forma, a canção, a depender de seu contexto de reprodução, gera um novo sentido, diferente de seu original. Por exemplo, o MC Rahell lançou o funk “Vai dar PT” em 2017 cuja letra consiste na história de uma jovem de dezoito anos que vai para uma festa com intenção de esbaldar-se consumindo bebidas alcoólicas e drogas. A sigla PT é uma gíria que significa “perda total”, isto é, o estado de alta embriaguez em que o indivíduo pode chegar à inconsciência; contudo, em 2018 e em 2022, nos anos de eleições para a presidência do Brasil, essa mesma canção foi utilizada por jovens para manifestarem seu apoio aos candidatos do Partido dos Trabalhadores<sup>10</sup>. Isso vai ao encontro da concepção de enunciado de Bakhtin, segundo a qual cada enunciado é único e não-reiterável. O exemplo dessa canção é interessante, pois, além de sua letra ter sido reutilizada com novos significados, a própria canção foi regravada, mas por outro artista, Léo Santana, em outro *gênero musical*, a *swingueira*.

É difícil definir a estabilidade do gênero canção que, como gênero sincrético, é formado por uma variedade de estruturas: temas (verbais e musicais), estilos (presentes na letra e na música), formas, além de ser composta/interpretada/ouvida por pessoas e em situações diferentes, com objetivos distintos (COELHO DE SOUZA, 2014, p. 78). Por esta razão, Coelho de Souza (2014) propõe definir a canção através do *gênero canção de um gênero musical*, dessa forma, a unidade canção está inserida dentro de um protótipo de *gênero musical*, como canção de MPB, sertanejo, funk e entre outras possibilidades. Cada gênero musical pode ser compreendido na perspectiva bakhtiniana, pois esses existem “cada qual com características próprias no que tange aos elementos constitutivos da linguagem verbal e musical, diferentes interlocuções atreladas à comunidade musical à qual se afilia, bem como usos e funções sociais distintos.” (COELHO DE SOUZA, 2019, p. 228). Portanto, analisar uma canção, segundo o autor, é produtivo através da ótica de uma “constelação de gêneros”, a qual é “formada por inúmeros gêneros discursivos *canção de gênero musical*” (ibidem).

Levando em consideração que cada enunciado “reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [da atividade humana], não só por seu conteúdo

---

<sup>10</sup> O G1 publicou uma matéria sobre esse acontecimento em 08/10/2022 (ORTEGA, 2022).

(temático) e por seu estilo verbal [...], mas também, [...] por sua construção composicional”, (BAKHTIN, 1997, p. 279), a canção “Vai dar PT” permite diferentes leituras no momento em que é reproduzida, bem como no caso citado anteriormente, em que a canção foi regravaada por outro artista em outro gênero musical. Esse fato destaca o quanto a forma musical de uma canção não pode ser ignorada quando for aplicada em sala de aula no ensino de língua estrangeira, tendo em vista que a alteração de apenas seu ritmo e técnica vocal, deslocam o texto sincrético para outro contexto social, no caso supracitado, para o contexto em que se faz presente a swingueira, ou como também é chamada, o pagodão baiano. Esse fato é facilmente percebido se comparados os cliques musicais de ambas versões da canção: enquanto o clipe da versão original tem como pano de fundo um baile funk, o segundo apresenta uma festa dentro de uma casa, com amigos divertindo-se enquanto bebem.

### 2.2.2 Prática social e letramento literomusical

Ensinar a partir da perspectiva de gêneros possibilita a aprendizagem da língua-alvo de modo contextualizado, bem como proporciona oportunidades de o aluno agir na sociedade através das formas previamente estabelecidas e esperadas para cada contexto comunicativo. Nessa perspectiva, destacam-se os estudos que, a partir da década de 1980, começam a olhar para a leitura e a escrita em seu contexto social (STREET, 1984, HEATH, 2001), surgindo a necessidade de se criar um novo termo que determinasse um fenômeno recentemente percebido: o de pessoas capazes de ler e escrever, mas que não podiam aplicar tais habilidades em práticas sociais (SOARES, 2004; SOBREIRA; TAGATA, 2019).

Street (1984, 2014) propõe dois modelos de letramento, o autônomo - como conjunto de habilidades relacionadas à escrita, desvinculado do contexto social - e o ideológico - letramento inserido em práticas concretas e sociais. Reconhece que nos últimos anos há uma tendência em considerar o letramento de modo mais amplo, para além da “prática social”, adiciona-se uma perspectiva transcultural. Essa nova ótica, nomeada pelo autor como Novos Estudos do Letramento, rejeita o modelo autônomo que considera o letramento como habilidade neutra e reconhece o letramento como ideológico, envolvido em relações de poder e incrustado em significados e práticas culturais específicas (STREET, 2014, p. 17). Dessa forma:

[...] as implicações dos Novos Estudos do Letramento para a Pedagogia estão na necessidade que temos de ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos das

“funções” da linguagem para, bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos. (ibidem, p. 23).

É interessante reconhecer que o ensino de língua a partir de um letramento contextualizado promove criticidade, isto é, motiva o aluno a pensar “sobre ele mesmo e sobre o outro, interação e diálogo com diferentes culturas” (SOBREIRA; TAGATA, 2019, p. 7) o que é essencial no ensino de LE, momento em que culturas, algumas hegemônicas, outras não, encontram-se. Quando os alunos são convocados a refletir sobre os jogos ideológicos manifestos na língua e dialogarem democraticamente, o letramento crítico é construído genuinamente e motiva a formação de um sujeito *crítico* (ibidem).

Street (2014) ainda apresenta o fenômeno dos multiletramentos, que é resultado da extensão do termo letramento. Embora tal conceito seja considerado pelo autor essencial para refutar o modelo autônomo, ele também pode mover os teóricos a listar todos os tipos de letramentos, o que revelaria “dificuldades conceituais e também ideológicas” (STREET, 2014, p.147). A partir disso, o autor cita dezenove tipos diferentes de letramento e dois deles usam o termo apenas de modo metafórico evidenciando que é utilizado para referenciar competências ou habilidades culturais no geral e não essencialmente relacionado à competência de escrita.

Por conseguinte, é possível reconhecer diferentes formas de letramento, mas mantendo-o ainda próximo ao uso social da língua escrita e, mediante às especificidades do gênero canção, Coelho de Souza (2014) propõe o letramento literomusical:

[...] proponho neste trabalho que letramento literomusical seja compreendido como o estado ou condição daquele que, por construir e refletir sobre os sentidos de uma canção a partir das suas duas linguagens constitutivas (verbal e musical) e da sua articulação e por reconhecer o que representa para a comunidade musical a ela relacionada, participa das práticas sociais e dos discursos que se constroem a partir da canção e posiciona-se criticamente em relação a ela. Isso envolve reconhecer e interpretar as ações que estão sendo mediadas pela canção e, nessa interpretação, compreender a interlocução projetada e os valores a ela associados. (COELHO DE SOUZA, 2014, p. 112).

Esse novo conceito, que parte da subcategoria letramento, sustenta-se, segundo o autor, através da formação verbal e musical da canção. Embora seja gênero oral, está fortemente presente a escrita, ou no momento de sua produção, circulação, ou até estudo, como é o caso do que se propõe neste trabalho. Na situação de ensino de língua, ouvir uma canção torna-se evento de letramento, uma vez que para sê-lo, a presença da escrita é

determinante no contexto comunicativo, como o é, por exemplo, na necessidade de desfazer erros de compreensão oral, ou até facilitar o enfoque em certa construção linguística. Ademais, o objetivo da utilização da canção em sala de aula pela perspectiva do letramento abrange a promoção de criticidade do sujeito acerca das práticas sociais nas quais as canções encontram-se envolvidas, bem como conhecimento sobre seus elementos constitutivos (ibidem).

Por isso, neste trabalho defende-se um ensino de português para estrangeiros que, ao utilizar a canção em sala de aula, considere-a como gênero do discurso sincrético permitindo ao aluno que explore toda sua complexidade de elementos constitutivos dentro das linguagens verbal e musical e das práticas sociais que a envolvem, buscando um letramento literomusical.

### **2.3 Sequência Didática, Módulo Didático ou Unidade Didática**

Este trabalho visa disponibilizar uma atividade pedagógica que tenha, como texto autêntico e central, uma canção a partir da perspectiva do letramento literomusical, abrangendo os contextos sociais de uso como um todo, reconhecendo-a como produto cultural e histórico formado por duas linguagens distintas: a verbal e musical. Para tanto, serão reunidas as atividades didáticas em uma organização apropriada. A literatura apresenta certas nomenclaturas e opções para organizar um material didático: sequência, módulo e unidade, as quais serão delineadas nesta seção.

Leffa (2007) define, de modo relativamente geral, “material didático” como certa organização de atividades pedagógicas: “A produção de materiais de ensino é uma seqüência<sup>11</sup> de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem” (LEFFA, 2007, p. 15-16). O autor reconhece também que a produção de um material didático pode ser realizada de diferentes formas, contudo deve haver no mínimo quatro etapas basilares:

1. Análise: momento em que são percebidas as necessidades dos alunos, que guiarão a seleção de conteúdos e atividades a serem incluídas no material didático.

---

<sup>11</sup> Foram mantidas as grafias originais dos trechos com citação direta.

2. Desenvolvimento: aqui se definem os objetivos gerais e específicos, a abordagem, o conteúdo, a atividade e recursos. Em seguida ordenam-se as atividades em uma lógica crescente (do mais fácil para o mais difícil) e de modo que mantenha o aluno interessado do início ao fim.
3. Implementação: é importante que se defina o público-alvo do material, pois esse fator influencia diretamente na forma de apresentação do material. Por exemplo, se professores irão manipular o material, este deve conter gabaritos e orientações ao usuário.
4. Avaliação: pode ser formal (realizada por diversos professores) ou informal (realizada pelo próprio professor). O material é sempre aprimorado à medida que se repete a sua aplicação.

Há muitas possibilidades de produção de materiais didáticos, sendo que algumas receberam nomenclatura própria. A sequência didática, por exemplo, é definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como um conjunto de atividades escolares organizadas em torno de um gênero de texto oral ou escrito. Eles dissertam sobre o ensino de textos escritos ou orais a partir da perspectiva de gêneros textuais considerando-os a linha guia por toda a sequência de atividades didáticas. Dessa forma, o objetivo final seria que o estudante, no caso de língua materna, produzisse o gênero alvo “permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (p.83). A sequência é dividida essencialmente por certas etapas:

- a) Apresentação da situação: o aluno é contextualizado acerca da situação comunicativa compreendendo as estruturas necessárias para produzir o gênero específico.
- b) Produção inicial: a primeira produção é diagnóstica, portanto, a partir das inadequações dos alunos na primeira tentativa, serão delineadas as próximas etapas em que serão trabalhadas as habilidades necessárias para produzir com qualidade o gênero alvo.
- c) Módulos: de quantidade variada, os módulos são etapas a cumprirem-se em que os alunos recebem instrumentos necessários para superar as dificuldades encontradas na primeira produção.
- d) Produção final: aqui o aluno coloca em prática tudo que foi praticado anteriormente e o professor é capaz de avaliar o aluno de modo mais amplo

(considera de onde o aluno partiu e conseguiu-se atingir todos os alvos estipulados).

Júdice (2009, 2013), por sua vez, propõe o uso de “módulos didáticos”. Com muitas inter-relações à sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), conforme a própria autora afirma, os módulos também são construídos ao redor de um gênero textual o qual é eleito a partir dos interesses e objetivos dos alunos estrangeiros. Júdice também ressalta que um gênero textual, por natureza própria, é baseado no contexto de interação, o qual é afetado a depender da língua e cultura no qual ocorre a enunciação. Dessa forma, um texto a ser produzido por aprendentes de português deve estar de acordo com as exigências culturais referentes ao contexto de uso da língua portuguesa. O módulo didático, portanto, é dividido em (Júdice, 2013):

- a) Etapa de planejamento: consiste no diagnóstico, seleção do gênero e teste de produção do gênero selecionado;
- b) Etapa de elaboração e desenvolvimento: dentro desta grande etapa há primeiramente a seleção dos textos para exposição ao gênero e, em seguida:
  - i) *preparação e desenvolvimento de atividades intermediárias*: aqui contém atividades de produção de textos do gênero em foco e atividades epilinguísticas.
  - ii) *Preparação e desenvolvimento de atividade de final de módulo*: aqui o professor realiza a avaliação do aprendizado do aluno através da produção do gênero selecionado, comparando o seu estágio inicial na primeira etapa (a) com o que foi produzido nesta última etapa.

Há ainda a possibilidade da nomenclatura “unidade didática” a qual possui organizações diferentes a depender do autor. No caso da autora Egito (2019), previamente citada, propõe-se uma série de unidades didáticas as quais são construídas a partir do padrão do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE) em que “Para cada unidade são apresentadas: a situação de uso, marcadores temáticos, as expectativas de aprendizagem, a atividade de preparação, o bloco de atividades, a extensão da unidade e a atividade de avaliação.” (PPPLE, s.d). Ademais, cada unidade didática é construída a partir de materiais autênticos e sob a perspectiva intercultural, isto é, “de modo a promover experiências de

vida entre diferentes culturas” (ibidem) as quais são intermediadas pela língua-alvo, no caso, língua portuguesa.

Já Coelho de Souza e Andrighetti (2015) baseiam-se em Bulla, Gargiulo e Schlatter (2009) para definir a forma da unidade didática proposta ao final do artigo. Nesse caso, as unidades incluem tarefas, que consistem na definição dada pelo Manual do Candidato do Celpe-Bras (2006a/2006b):

En otras palabras, una tarea envuelve básicamente una acción con un propósito, direccionada a uno o más interlocutores” (ver también Schlatter et al, no prelo). Una tarea pedagógica consiste, dentro de esta misma línea, en el planteamiento y direccionamiento de actividades (conjunto de acciones) que serán realizadas por los participantes de una situación educacional, consiste, pues, un plan, una propuesta de lo “que hay que hacer” (de actividades pedagógicas futuras) (Bulla, en preparación). (BULLA, GARGIULO, SCHLATTER, 2009, p.4).

Lopes (2009) define seu material didático para ensino de língua inglesa como uma unidade didática composta por atividades relacionadas entre si que articulam conhecimentos de mundo, de organização textual e sistêmico para que o aluno possa caracterizar um gênero e produzi-lo ao fim da unidade propriamente dita. Isto é, mesmo com outra formatação, nesse caso, o material didático tem a centralidade sobre um gênero textual específico a ser produzido pelo aluno.

Como o objetivo deste trabalho é focar no gênero canção como texto autêntico aproveitando toda sua riqueza cultural, opto pela nomenclatura “unidade didática” cuja construção baseia-se em materiais autênticos, ensino intercultural e tarefas reais voltadas para a aprendizagem da língua portuguesa.

### 3 A ESCOLHA DA CANÇÃO PARA A UNIDADE DIDÁTICA

Neste trabalho, objetiva-se criar uma unidade didática voltada para o ensino de língua portuguesa para estrangeiros que parta de uma canção popular contemporânea como material autêntico, alinhando-se à concepção de letramento literomusical (termo alçado por Coelho de Souza, 2014) e do ensino baseado em tarefas.

A escolha da canção selecionada como material didático neste trabalho é contemporânea e tem relevância nacional, pois uma vez que se seleciona um texto como material autêntico, este será representante da cultura local e nacional dentro de sala de aula. Dessa forma, buscou-se a escolha de uma canção que tenha sido lançada há menos de 10 anos e que seja interpretada por um artista reconhecido no Brasil. Selecionando uma canção recente e famosa, torna-se mais provável que o aluno tenha contato novamente com a canção trabalhada em sala de aula no seu dia a dia, ou que o contrário ocorra, que ele já tivera contato com ela previamente e tenha a oportunidade de compreendê-la e estudá-la com o auxílio do professor. Dessa forma, o material didático, sendo autêntico e atual, faz-se mais relevante para o aprendiz e aumenta sua motivação (LEFFA, 2007).

Ademais, é importante ressaltar que a seleção do texto autêntico deve passar por diversos critérios quanto ao conteúdo cultural e linguístico para que esses sirvam adequadamente ao nível em que o aluno se encontra, bem como aos seus objetivos de aprendizagem. Apresento brevemente, portanto, alguns destes princípios para a seleção da canção.

Como orienta Nobre-Oliveira (2007) a canção, que em sala de aula de LE torna-se insumo, deve ser clara e sem ruídos, isto é, por ser gênero primordialmente oral, o aluno deve ser capaz de compreender sua fonética. Inclusive, a canção deve ser gramaticalmente correta, o que deve ser considerado nesse tipo de gênero, pois para o artista realizar certa rima, ou criar certa métrica, a fonética pode ser alterada. É o caso da canção “Passarinhos” cujo refrão “Passarinhos / Soltos a voar dispostos / A achar um ninho / Nem que seja no peito um do outro” o cantor Emicida pronuncia a palavra “dispostos” com a letra /O/ fechada e não aberta, como seria o correto, para que não atrapalhe a rima e mantenha o trecho melodioso. A autora ainda recomenda que a canção selecionada mantenha uma velocidade de execução que permita a compreensão da letra pelos alunos. Não é interessante, portanto, canções que contenham rap muito acelerado, por exemplo, e que possam frustrar o aluno em sua tentativa de compreensão oral.



Dessa forma, elegeu-se a canção “Ginga” interpretada pela cantora Iza - com participação especial de Ricon da Sapiência - tendo em vista sua grande popularidade, tanto da cantora quanto da própria canção<sup>12</sup>. Interessa-me também, ao selecionar uma canção contemporânea do gênero musical pop brasileiro, deslocar o uso de canção em ensino de português para estrangeiros de um cânone formado por artistas pertencentes aos movimentos da Bossa Nova (década de 1950), resistência durante a ditadura militar (década de 1960) e ao período da anistia (década de 1980) (COELHO DE SOUZA, 2014). Em seu levantamento das canções utilizadas em livros didáticos de português para estrangeiros, Coelho de Souza constata que:

Essa inferência parece ser corroborada pelo fato de que, dentre as 49 canções encontradas, não há nenhuma ocorrência de canções de rap e de funk carioca, por exemplo, gêneros muitas vezes desprestigiados e até mesmo estigmatizados na sala de aula (e como candidatos a representar o Brasil), mas que têm um público amplo e exercem funções sociais importantes na sociedade. Da mesma forma, podemos notar que o axé, o sertanejo universitário, o samba enredo, gêneros de grande popularidade dentro e fora do país também não são incluídos ou têm apenas uma ocorrência nos LDs analisados. (COELHO DE SOUZA, 2014, p.27).

Os trabalhos de Egito (2019) e Coelho de Souza (2014) propõem materiais didáticos que utilizam canções produzidas há vinte anos. Apesar de terem feito seleções relevantes e relativamente atuais, não são canções recentes, ou seja, o aprendiz pode não estar em contato com a canção apresentada em sala de aula no seu dia a dia. É interessante ampliar o repertório de canções trabalhadas no ensino de português para estrangeiros abrangendo produções atualíssimas e de grande popularidade tornando, portanto, a aula ainda mais significativos para o aluno.

Ressalta-se também que a manutenção de um cânone sobre a seleção de canções para uso no ensino de português para estrangeiros descarta a variedade cultural existente no cancioneiro nacional (ibidem). Dessa forma, é interessante incluir no escopo de canções utilizadas para produzir material didático um gênero musical mais recente, neste caso, o pop, que frequentemente apresenta relações com o funk (DEEZER, 2021); ambos gêneros musicais estão em um lugar "popular" e de desprestígio. Ainda assim, é importante ressaltar que a escolha do gênero musical pop brasileiro em vez do funk deu-se pela limitação do tamanho das canções de funk atualmente. Dessa maneira, há mais probabilidade de encontrar

---

<sup>12</sup> A canção “Ginga” conta com 60.136.843 reproduções no streaming de músicas Spotify. Uma outra canção da mesma artista, “Dona de Mim” que foi um de seus primeiros sucessos, possui 141.806.051 reproduções. Estes são números similares a artistas também em ascensão como Ludmilla, Glória Groove e Luísa Sonza.

uma canção com estrofes variadas dentro do gênero musical pop, do que dentro do funk, pois nesse é comum a presença de um curto refrão que se repete por toda a canção.

Importa ressaltar a escolha de uma cantora para este trabalho. As artistas pop têm se destacado nos últimos anos e, segundo Coelho de Souza (2014), as mulheres no geral não estão ainda inclusas no cânone descrito acima. As cantoras pop do Brasil têm crescido ultimamente no mercado musical, em destaque para Anitta, que partiu do funk e explorou, em seguida, outros gêneros como MPB, pop e reggaeton (DEEZER, 2021). Ela ainda estrelou o grande *boom* do pop brasileiro dentro e fora do Brasil, expandindo o mercado musical internacionalmente e atraindo olhares de todo o mundo para a música pop brasileira. Atualmente, contamos com inúmeras cantoras do pop brasileiro em ascensão além da Iza, como Marina Sena, Duda Beat, Priscilla Alcântara, Giulia Be, Luísa Sonza, e outras, todas reconhecidas como artistas e produtoras de conteúdo rico culturalmente e que não só podem, como devem, ser explorados em sala de aula de português para estrangeiros.

É possível perceber este destaque no mercado musical através das playlists produzidas pelas plataformas de streaming<sup>13</sup> de músicas como Deezer e Spotify. Analisaram-se, então, as playlists originais voltadas para o pop brasileiro das plataformas mencionadas para ver quais eram as artistas em voga. Aqui, seguem as dez primeiras canções presentes nas playlists.

#### QUADRO 1 - PLAYLIST NOSSO POP - DEEZER

Música	Artista	Álbum	Adicionada em:
Sal	Pedro Sampaio, Pabllo Vittar	Sal	11/11/2022
Tic Tac	Ludmilla, Sean Paul, Topo La Maskara	Tic Tac	30/09/2022
AMEIANOITE	Pabllo Vittar, Glória Groove	AMEIANOITE	21/10/2022
Cavalgada	Lexa, Pabllo Vittar	Magnéticah	26/08/2022
Que Rabão (feat. Mr. Catra)	Anitta, Papatinho, Mc Kevin...	Versions of Me	13/05/2022
Mole	Iza	Três	02/09/2022

<sup>13</sup> Streaming, segundo o dicionário Priberam (s/d.), é uma palavra inglesa cujo significado se dá por: "tecnologia que permite a recepção de dados, sobretudo de áudio e vídeo, em fluxo contínuo à medida que vão sendo enviados, sem necessidade de descarregar o conjunto total dos dados (ex.: transmissão em streaming)".

Pipoco	Ana Castela, Melody, Dj...	Pipoco	29/07/2022
Vermelho	Glória Groove	Lady Leste	11/02/2022
Cachorrinhas	Luísa Sonza	Cachorrinhas	20/07/2022
desficava	Giulia Be	Desficava	30/09/2022

Fonte: Romar (2022)

## QUADRO 2 - PLAYLIST POP BRASIL - SPOTIFY

Música	Artista	Álbum	Adicionado em:
Súplica	Clarissa	para-raio	10/11/2022
Depois Do Universo	Giulia Be	Depois Do Universo	10/11/2022
AMEIANOITE	Pablo Vittar, Glória Groove	AMEIANOITE	10/11/2022
TE AMO (em caixa alta)	Kiaz, Anitta	Melhor Agora	10/11/2022
Mole	Iza	Três	10/11/2022
Tic Tac	Ludmilla, Sean Paul, Topo La Maskara	Tic Tac	10/11/2022
SAL	Pedro Sampaio, Pablo Vittar	Sal	10/11/2022
desficava	Giulia Be	desficava	10/11/2022
Fica Pro Café	Carol Biazin	Fica Pro Café	10/11/2022
Olhadinha	Pedro Sampaio, Zé Felipe	Olhadinha	10/11/2022

Fonte: Spotify (2022)

Percebeu-se que a cantora Iza esteve presente em ambas as playlists, o que significa que a cantora mantém sua relevância no mercado musical. Dentre os nomes relevantes do atual pop brasileiro, a cantora Iza foi selecionada porque encaixava-se nos parâmetros de escolha iniciais: ser contemporânea e possuir relevância no cenário musical. Ademais suas canções possuem grande material linguístico a ser trabalhado, um diferencial dentro desse gênero musical, no qual, semelhantemente ao funk atual, as canções frequentemente constituem-se de um curto refrão e poucas estrofes diferenciadas. Ressalta-se que as cantoras

do pop brasileiro que mais destacaram-se no cenário internacional incluem, em suas canções, muitos trechos em outras línguas. Embora não seja impossível elaborar atividades com canções como essas, não são elas ideais para a presente proposta de unidade didática, pois, aqui, não se objetiva explorar trechos em outras línguas conjuntamente ao ensino de português para estrangeiros, tendo em vista que envolveria um outro tipo de material didático abrangendo discussões que fogem ao escopo deste trabalho. É o caso das canções “Vai Malandra” (ANITTA et al 2017) e “Number One” (VITTAR; PENHA, 2021) respectivamente:

Desce, rebola gostoso, empino me olhando  
 Eu te pego de jeito  
 Se começar embrazando contigo, é, rá  
 Não vou mais parar, cê vai aguentar  
 Não vou mais parar, cê vai aguentar  
 Vai, malandra, show me some  
 Brazilian baby, you know I want ya  
 Booty big, sit a glass on it  
 See my zipper put that ass on it  
 (ANITTA et al, 2017)

Quer ingresso pro meu show? (Yeah-yeah)  
 Quer saber pra onde eu vou? (Yeah)  
 Só falo se você se comportar  
 Hey, yo, what about ya? You thinkin' about me  
 I see you from far, ah-ah, ah-ah  
 Hey, yo, what about her? You thinkin' about her  
 I see you from far, ah-ah, ah-ah  
 (VITTAR; PENHA, 2021)

Dessa forma, escolheu-se uma canção que tivesse um variado conteúdo linguístico em língua portuguesa e que proporcionasse o trabalho dentro do tópico proposto. Além disso, era preciso escolher alguma canção que atendesse às demandas citadas por Nobre-Oliveira (2007), como canções com insumo livre de complicações (velocidade de reprodução, problemas gramaticais). Ademais, deu-se preferência às canções que expusessem um conteúdo cultural rico e devidamente relevante para alunos estrangeiros e que trouxessem *facilmente à tona*, como uma vitrine, um elemento cultural brasileiro<sup>14</sup> com o qual o aluno pudesse ter de lidar em algum momento dentro do Brasil. Assim, a canção “Ginga” (IZA, SAPIÊNCIA, 2018) melhor adequou-se à proposta deste trabalho, pois mantém um andamento mediano, possui uma boa construção de entoação e articulação, bem como

---

<sup>14</sup> Tendo em vista que toda canção, como expressão artística, pode refletir a cultura de um grupo, ou nação, aqui deu-se preferência a uma canção que trouxesse um elemento cultural nacional, isto é, que não se referisse especificamente a um grupo seletivo, ou a um grupo sem grande reconhecimento nacional.

aborda uma temática importante para o ensino de português para estrangeiros: a roda de capoeira, já aprovada como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. Aliás, ela comprova sua notoriedade também na formalização governamental de uma proposta curricular de ensino de língua portuguesa para estrangeiros praticantes da capoeira (MRE, 2020). Nessa proposta, afirma-se que a capoeira “tornou-se um importante mecanismo de divulgação da cultura brasileira e da língua portuguesa”, pois “carrega na sua memória cultural e linguística a história de resistência afro-brasileira” (ibidem, p. 14). A capoeira “Em sua definição, como veremos, existem discordâncias, e pode ser caracterizada como uma brincadeira entre amigos, uma luta violenta ou ainda uma filosofia” (Cortez et al, 2008, s.p.), mas acima de tudo é expressão cultural do povo brasileiro e, portanto, não deve ser ignorada durante o ensino da língua portuguesa para estrangeiros.

Através da concepção do *letramento literomusical*, serão colocados em destaque, na unidade didática, elementos culturais e linguísticos relevantes da canção “Ginga” para um aprendiz de língua portuguesa.

### **3.1 Processo de Criação da Unidade Didática e Análise Literomusical**

A unidade didática foi criada a partir da escolha da canção Ginga, explorando-se os potenciais do material autêntico tanto culturais quanto linguísticos. Dessa forma, a partir da análise literomusical da canção, foram criadas questões que permitissem ao aluno a sensibilização acerca das duas linguagens presentes na canção. O objetivo não foi exigir que o aluno tivesse nível avançado de conhecimento teórico musical para realizar as atividades, pelo contrário, que desenvolvesse em meio à unidade didática certa sensibilidade musical, assim como vocabulário para expressar suas percepções. Dessa forma, criaram-se questões acerca das sensações causadas ao escutar a canção para que, a partir delas, fosse possível construir um campo semântico de interesse ao contexto comunicativo que a própria canção propõe. Assim, seria possível manter conjugadas ambas linguagens (verbal e musical) durante o processo de aprendizagem da língua portuguesa.

A partir da análise literomusical da canção “Ginga”, pode-se concluir que a canção em si parte de conceitos próprios da capoeira para construir tanto sua música quanto sua letra. Palavras do campo semântico da luta aparecem com frequência na primeira parte da canção: lutar, cair, crescer, arriar, render, defender, respectivamente. Acompanhada de uma batida forte, a ideia de “ginga” é apresentada inicialmente como movimento básico da

capoeira, isto é, o movimento constante do jogador que lhe dá agilidade tanto para atacar quanto para defender. Por esta razão, não seria possível criar uma unidade didática que se propusesse a realizar a leitura literomusical de “Ginga” sem que antes o aluno não soubesse minimamente o que é capoeira, quais elementos básicos a compõem, quais instrumentos são utilizados e qual sua história. Portanto, como atividades de pré-escuta, foram inseridos na unidade didática três textos que antecedem a canção “Ginga”: uma imagem de uma roda de capoeira, um vídeo de uma roda de capoeira (CAPOEIRA..., 2019) e um breve texto verbal adaptado do Portal do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) (RODA..., s/d.). Tais textos dão traços breves sobre a capoeira. Essa sequência de tarefas está baseada na compreensão de que o aluno precisa ter sido exposto a certos conhecimentos chave antes de iniciar uma tarefa de compreensão oral ou textual, de modo que quando ele estiver diante do texto almejado, não se frustre, mas evolua suas competências comunicativas seja de compreensão oral, seja de compreensão escrita (BRASIL, 2020).

Tendo em vista que a unidade didática inclui uma canção como texto central, cabe a inserção de atividades: 1 - Textos motivadores; 2 - Desenvolvimento de tarefas objetivas que foquem no sentido; 3 - Uso de estratégias de compreensão ativa e 4 - Construção de atividades em etapas que levem à conscientização da língua (ROST, 2002 apud BRASIL, 2020 p.7). Dessa forma, a unidade didática precisa primeiramente incluir exercícios de pré-escuta, atividades de motivação para ativar o conhecimento prévio e despertar o interesse. Em seguida, é importante que haja exercícios que motivem uma escuta ativa para que o aluno possa descobrir estratégias para evitar perda de informações. Nessa fase, deve incluir uma pequena parcela de escrita ou leitura para que o aluno se mantenha atento durante a exposição ao texto. Por fim, deve haver um momento de focalização em elementos linguísticos possivelmente obscuros que elucidem novos conhecimentos ao aprendiz, inclusive os novos elementos podem ser destacados no texto para que o próprio aluno se atente a eles após a primeira leitura (ibidem). Seguindo esta metodologia, a unidade didática foi construída de modo que o aluno progredisse do conhecimento prévio até o conhecimento mais obscuro disponível no texto-alvo. Para tanto, utilizei estratégias próprias do letramento literomusical.

Analisando a canção, de imediato, percebe-se que o significado da palavra ginga, no início da música, é um movimento essencial para além do jogo, para a vida, de modo metafórico, como diz o primeiro verso “sagacidade para viver”: a agilidade do gingado seria a esperteza (ou sagacidade) para lidar com as dificuldades da vida. A cantora Iza mantém

essa lógica por toda canção através do trecho de preparação para o refrão, bem como através do próprio refrão: “Vem dançar, brilhar/ Deixar o som guiar, levar / Se liga, pega a visão do coração/ Que a vida não pode parar/ Entra na roda e ginga, ginga” (IZA, SAPIÊNCIA, 2018, s.p.).

Durante a preparação para o refrão, a melodia torna-se mais “arrastada” construindo um ambiente convidativo para a grande “roda” de capoeira que seria o refrão, momento mais dançante da canção em que é cantada a palavra “ginga” repetidamente, encorajando os ouvintes a movimentarem-se, ou melhor, a dançarem.

A canção mantém-se na oscilação entre os diferentes sentidos da palavra ginga, o que remete às muitas definições da própria capoeira. É, inclusive, crucial a ambiguidade entre os conceitos de luta, movimento e dança presente na canção “Ginga”, tendo em vista que:

como define Silva (2003, p.35), a capoeira é bem mais do que um jogo atlético: “é dança e luta, brincadeira e combate, mandingueira e objetiva, malandra e vadia: capoeira é a resistência de um povo integrado à massa, é cultura, é raça, enfim, é um fenômeno inacabado”. [...]

Assim, mestres, discípulos e estudiosos concordam que a capoeira pode e deve ser compreendida como jogo, filosofia, dança e luta de defesa pessoal, pois é uma manifestação que incorporou em suas práticas as várias dimensões de significado que atraiu durante sua história. (Cortez et al, 2008, s.p.).

A partir da primeira vez em que o refrão é cantado, entra a primeira parte de rap, feito por Ricon da Sapiência. Neste trecho, com uma batida bem próxima ao estilo pop, o rapper mantém a ideia de ginga como dança: “Se o assunto é meter dança, já larguei na pole / A cintura que destrava nesse desenrole”. Ao deslocar os sentidos da canção para a dança, aproximamo-nos do universo da festa, balada e paquera inevitavelmente: “Se ela me chamar pra dança, claro que eu topo / Tamo dando gole, gole, gole, gole, gole / Uma mão 'tá na cintura e a outra no copo” (IZA, SAPIÊNCIA, 2018, s.p.). Aqui, a canção já não aborda apenas a temática da luta e resiliência, mas traz a ideia de uma necessidade de divertir-se em meio às dificuldades da vida como modo de superação.

A partir deste trecho, a canção tem uma virada: o berimbau entra com maior presença e, agora, o ritmo é marcado por palmas e entra um coro, criando uma atmosfera muito semelhante às rodas de capoeira. Retomando, então, o ambiente da capoeira, o segundo rap de Ricon da Sapiência aborda novamente a temática de luta e esforço físico e reforça um convite para a roda/dança/resiliência, já reunindo aqui as três dimensões dos sentidos possíveis para a palavra ginga: agilidade para luta, dança e resiliência:

Vambora, vamo' gingar, sem vulgarizar

Pra suar a camisa, sem economizar  
Pode avisar, firme a gente pisa  
Pesadão-dão-dão no estilo IZA  
Nem mesmo o céu é o limite  
Foco no trabalho, muito mais que palpite  
Tudo que te prende, é melhor que evite  
A música liberta e eu te faço um convite  
(IZA, SAPIÊNCIA, 2018, s.p.).

Dessa maneira, a unidade didática foi construída com base na análise literomusical procurando abordar todos os significados construídos na canção, frutos da soma da musicalidade e letra. Além disso, objetivando a aprendizagem da língua portuguesa, observou-se uma construção linguística muito presente durante a canção, conseqüente do “convite” feito diversas vezes na mesma: o presente do indicativo com sentido de imperativo. A partir desse destaque, foi possível elaborar um tópico denominado “foco gramatical” em que o aluno seria levado a refletir e praticar essa construção linguística bem como aplicá-la no objetivo comunicativo “convite”. Como a música mantém-se em uma ambiência informal, a letra da canção inclui muitas gírias que também puderam ser exploradas dentro da unidade didática como trabalho de expansão de vocabulário. Por fim, a unidade foi concluída com uma tarefa, uma proposta comunicativa situada no contexto estabelecido no material didático.

Entende-se que a canção “Ginga” é apropriada para nível intermediário, segundo os critérios de proficiência seguido pelo PPPLE. Nomeado de “nível 2”, o referido Portal define-o:

No **Nível 2**, o aluno evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos de variados gêneros e temas relativamente diversos, em contextos conhecidos e em alguns desconhecidos, em situações simples e em algumas relativamente mais complexas. Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas simples e algumas complexas e vocabulário adequado a contextos conhecidos e a alguns desconhecidos, interagindo em diferentes contextos socioculturais. (PPPLE, s.d.).

No capítulo seguinte, é apresentada a análise da unidade didática produzida conforme os pressupostos teóricos explicitados no segundo capítulo deste trabalho: ensino de LE com base na teoria de gêneros do discurso de Bakhtin, letramento literomusical e unidade didática.



## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir das reflexões feitas neste trabalho até aqui, apresenta-se, então, a unidade didática produzida a partir da canção “Ginga” da cantora Iza com participação especial de Ricon da Sapiência. Conforme já visto, a escolha se deve pela lacuna de gêneros musicais deslocados do cânone presente nos materiais didáticos de português para estrangeiros, mas que, por outro lado, são relevantes no cenário cultural brasileiro nos dias de hoje. “Ginga” traz como plano de fundo a capoeira, um dos patrimônios culturais imateriais da humanidade, constituindo-se, assim, como um material didático significativo para ensino de português para estrangeiros.

A unidade é indicada para estudantes de nível intermediário e que, a partir dessa sequência de atividades, aprenderiam sobre a capoeira, o termo “ginga” como filosofia de vida e, como tema gramatical, o presente do indicativo com sentido de imperativo. Os objetivos comunicativos da unidade são dar ordens, dar sugestões e convidar em contextos informais; esses conhecimentos construídos partem, principalmente, da canção “Ginga” (Iza feat. Ricon da Sapiência) que, além do trabalho com tais objetivos comunicativos em português, proporcionaria a sistematização de tópicos gramaticais a eles relacionados. Como tarefas de pré-escuta são utilizados o vídeo disponível no YouTube “CAPOEIRA Brasil Roda” (CAPOEIRA..., 2019) e o texto “Roda de capoeira” adaptado do Portal IPHAN (RODA..., s.d.). A unidade didática é composta por seis etapas: I - Bate Papo; II - Lendo e compreendendo; III - Nas mídias; IV - Ouve só; V - Foco gramatical; VI - Agora é sua vez. A seguir, apresento cada etapa da unidade didática.

### **4.1 A Unidade Didática**

Nesta parte, descrevem-se todas as etapas que compõem a unidade didática.

## QUADRO 3 - ETAPA I

### I) Bate papo

#### Você conhece a Capoeira?

Observe a imagem abaixo:

- O que você vê?
- Você sabe quais são os instrumentos musicais que estão presentes na imagem? Se não, pesquise e descubra os sons deles!
- A partir das suas observações, o que você acha que é a capoeira?



(Imagem: reprodução da internet)

Fonte: Produção própria.

Como atividade introdutória, a Etapa I introduz o tema capoeira a partir de uma imagem que contém seis pessoas em uma roda de capoeira. O aluno deve, então, fundamentado na leitura da fotografia, criar hipóteses sobre o que seria a prática da capoeira. A segunda pergunta induz o aluno a atentar-se aos instrumentos musicais presentes na roda e a pesquisar seus sons, ponto crucial para que o aluno consiga realizar a Etapa IV com mais facilidade.

Neste trecho, conforme recomendam Leffa (2007) e Brasil (2020), o aluno tem sua curiosidade despertada para a temática a ser trabalhada bem como o professor tem a oportunidade de despertar os conhecimentos prévios dos aprendizes de português.

## QUADRO 4 - ETAPA II

### II) Lendo e compreendendo

Você vai ler um texto sobre a capoeira e um pouco de sua história. Em seguida, responda as perguntas.



### Roda de Capoeira

A Roda de Capoeira - inscrita no Livro de Registro das Formas de Expressão, em 2008 - é um elemento estruturante de uma manifestação cultural, espaço e tempo, onde se expressam simultaneamente o canto, o toque dos instrumentos, a dança, os golpes, o jogo, a brincadeira, os símbolos e rituais de herança africana recriados no Brasil. Profundamente ritualizada, a roda de capoeira reúne cantigas e movimentos que expressam uma visão de mundo, uma hierarquia e um código de ética que são compartilhados pelo grupo. Na roda de capoeira, se batizam os iniciantes, se formam e se consagram os grandes mestres, se transmitem e se reiteram práticas e valores afro-brasileiros.

A capoeira é uma manifestação cultural presente hoje em todo o território brasileiro e em mais de 150 países, com variações regionais e locais criadas a partir de suas “modalidades” mais conhecidas: as chamadas “capoeira angola” e “capoeira regional”.

**Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade** - A 9ª Sessão do Comitê Intergovernamental para a Salvaguarda aprovou, em novembro de 2014, em Paris, a Roda de Capoeira, um dos símbolos do Brasil mais reconhecidos internacionalmente, como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. O reconhecimento da Roda de Capoeira, pela Unesco, é uma conquista muito importante para a cultura brasileira e expressa a história de resistência negra no Brasil, durante e após a escravidão. Originada no século XVII, em pleno período escravista, desenvolveu-se como forma de socialização e solidariedade entre os africanos escravizados, estratégia para lidarem com o controle e a violência. Hoje, é um dos maiores símbolos da identidade brasileira

e está presente em todo território nacional, além de praticada em mais de 160 países, em todos os continentes.

(Texto adaptado. Disponível em:  
<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66>.

Acesso em: 16/12/22)

- a) Suas expectativas sobre a capoeira escritas na questão 1 foram atendidas, ou você se surpreendeu?
- b) Qual o objetivo do texto que você leu? Como você sabe?
- c) Por que o autor diz que a capoeira “expressa a história de resistência negra no Brasil, durante e após a escravidão”? Retire do texto o trecho que justifica sua resposta.
- d) Converse com seus colegas e tente explicar com suas palavras o que é a Capoeira.

Fonte: Produção própria.

Na Etapa II, o aluno é exposto a um outro texto, agora verbal, a fim de que aprofunde seus conhecimentos sobre a prática da capoeira. Por ser um texto informativo e breve, há apenas quatro questões interpretativas. A primeira retoma a etapa anterior objetivando a progressão do conhecimento. A segunda questão tem caráter crítico e interacional, na qual o discente precisa reconhecer os padrões textuais e expressar sua intencionalidade. A terceira questão é interpretativa e permite a abertura de discussão sobre a escravidão, bem como o racismo no Brasil, mas por ser uma questão de resposta mais fechada e objetiva, a possibilidade de expansão da discussão é do próprio professor. Por último, a questão d) promove a interação entre alunos para que eles colaborem com os outros na tarefa de definir a capoeira. Esse tipo de exercício é recomendado por Brasil (2020), pois ajuda a reduzir a ansiedade e frustração dos aprendizes.

### QUADRO 5 - ETAPA III

#### III) Nas mídias

#### Vamos ver como é?

**Assista aos primeiros cinco minutos do vídeo “Capoeira Brasil RODA | Mindinho & Valente” disponível no YouTube. No vídeo, você vai assistir a uma roda de capoeira. Você pode acessá-lo através do QR Code e, em seguida, escreva aqui suas impressões sobre o que você viu:**

- Quais movimentos os capoeiristas mais fazem?
- Como um jogador entra na roda?
- Como as pessoas se posicionam no vídeo? Qual a disposição do espaço?
- Há pessoas jogando e outras que não estão no jogo. O que cada grupo está fazendo durante a roda de capoeira?
- Qual a sua primeira impressão sobre o vídeo?
- Você se interessou pelo evento?
- Você gostaria de aprender a jogar capoeira?
- Alguma coisa te chamou atenção?



Fonte: Produção própria.

Esta etapa torna-se muito importante, tendo em vista que, até o momento, os alunos não tinham assistido a uma roda de capoeira, mas apenas visto e lido foto e texto sobre a mesma. Considerando que a roda de capoeira é um evento de luta/jogo que inclui música e certos rituais, os textos apresentados até então na unidade didática não abarcam a complexidade do fenômeno da capoeira. Por esta razão, há, nesta etapa, questões que guiam o aluno como espectador do vídeo, para que o assista de modo ativo percebendo detalhes e padrões. Ademais, o aluno pode opinar sobre o que assistiu e dizer suas impressões. Como o vídeo é longo, a atividade recomenda que o aluno assista aos primeiros cinco minutos do vídeo, tempo suficiente para que ele reconheça os padrões do jogo.

A unidade didática não se propõe a discutir as diferentes modalidades de capoeira, portanto não se questiona acerca das roupas, ou do estilo dos movimentos dos jogadores presentes no vídeo e nas fotos das Etapas I e II. Isso condiz com o fato de que durante toda a unidade didática os alunos não são apresentados às diferenças entre cada modalidade, mas apenas sabem que existe mais de uma, como apresentado no texto “Roda de Capoeira”.

Esta etapa é ainda uma preparação para a interpretação da canção “Ginga”, pois aqui os alunos percebem os elementos básicos de uma roda de capoeira, que é o pano de fundo para a canção selecionada.

#### QUADRO 6 - ETAPA IV - QUESTÃO 1

##### **IV) Ouve só!**

1. **Você agora vai escutar o refrão da canção “Ginga” da cantora Iza (feat.**

**Ricon da Sapiência).**

<https://www.youtube.com/watch?v=xEt0oGtLxHg>

**Com base no que você escutar, responda as perguntas abaixo:**

- a) Quantos instrumentos você ouviu?
- b) A música tem um andamento rápido, médio ou lento?
- c) Qual o estilo do vocal: cantado, falado ou gritado?
- d) Qual o propósito desta canção? (Dançar, pensar, relaxar...)
- e) Alguma coisa te chamou a atenção?
- f) Qual o gênero musical desta canção? (Samba, MPB, Rock...)
- g) Você costuma escutar esse estilo de música? Por quê?

Fonte: Produção própria.

Na Etapa IV, o aluno é exposto à canção “Ginga” com o apoio de vários exercícios de compreensão oral. Na questão 1, seguindo o modelo proposto por Coelho de Souza (2014) o aluno conhece apenas o refrão da canção, para que a partir dele, possa situar a canção em seu gênero musical correspondente. Há sete questões que motivam a sensibilização do aluno para alguns aspectos musicais da canção: materiais, andamento, execução. O propósito da canção aparece como uma questão, permitindo o reconhecimento dos espaços ou funções sociais em que esta canção pode estar e pode desempenhar. Essas percepções são iniciais tendo em vista que o aluno ainda não escutou a música por completo e não refletiu sobre todos os outros elementos que aparecem fora do refrão. As questões são abertas e o aluno também tem a oportunidade de dar sua opinião ou ainda acrescentar mais algum item que lhe tenha chamado atenção, podendo já delinear o gênero musical ao qual a canção pertence.

**QUADRO 7 - ETAPA IV - QUESTÃO 2 (PARTE 1)**

**2. Agora você vai escutar a canção completa, do início ao fim. Acompanhe a letra da canção e preencha as lacunas com as palavras que escutar.**

**GINGA (IZA feat. Ricon da Sapiência)**

**Sagacidade** pra viver

Lutar, cair, crescer (rrraá!)

Sem arriar ou se render

\_\_\_\_\_ defender

(Ai, ai, ai, ai)

Observar e absorver

Com fé no amor, no bem

Se liga no meu **proceder**

Sigo em frente e vou além

\_\_\_\_\_ dançar, brilhar  
 Deixar o som guiar, levar  
**Se liga, pega a visão** do coração  
 Que a vida não \_\_\_\_\_ parar

\_\_\_\_\_ na roda e ginga, ginga (2x)  
 Se entrou na roda, vai ter que jogar  
 Pra se manter de pé, cê vai ter que dançar  
 \_\_\_\_\_ na roda e ginga, ginga  
 Fé na sua mandinga, na roda, ginga

Se o assunto é meter dança, já larguei  
 [na pole  
 A cintura que \_\_\_\_\_ nesse desenrole  
 O corpo desenrolado não é rocambole  
 Seu plano já foi **bolado**, quero que rebole  
 A cintura mole, mole, mole, mole, mole  
 Se ela me chamar pra dança,  
 [claro que eu \_\_\_\_\_  
 Tamo dando gole, gole, gole, gole, gole  
 Uma mão tá na cintura e a outra no copo

Vou seguir de pé, vou seguir com fé  
 Vou seguir de pé, vou seguir com fé

Vambora  
 Vamo gingar, sem vulgarizar  
 Pra suar a camisa, sem economizar  
 \_\_\_\_\_ avisar, firme a gente pisa  
 Pesadão-dão-dão no estilo IZA  
 Nem mesmo o céu é o limite  
 Foco no trabalho, muito mais que palpíte  
 Tudo que te \_\_\_\_\_, é melhor que evite  
 A música liberta e eu te faço um convite

- a) Agora que você já escutou a canção completa, volte às perguntas da questão 1. Alguma resposta sua mudou? Se sim, escreva abaixo as respostas que mudaram.
- b) Escute novamente os trechos da canção e relacione-os com os pares de palavras das colunas ao lado.

1. 0:05 - 0:15 Lutar, crescer...	cair,	( ) Resistir, resiliência	( ) Expectativa, inquietação
--	-------	------------------------------	---------------------------------

2. 1:12 - 1:25 Seu plano já foi bolado...	( ) Libertar, alívio	( ) Intensidade, força
3. 2:04 - 2:14 Vou seguir de pé...	( ) Brigar, luta	( ) Dançante, divertido
4. 2:24 - 2:36 Nem mesmo o céu é o limite...	( ) Dançar, molejo	( ) Palmas, animador

Fonte: Produção própria.

A questão 2 é o momento de escuta da canção “Ginga” por inteiro e, nele, será introduzida a letra da canção com lacunas para que o aluno possa preenchê-las praticando a compreensão oral. O processo de estudo de uma canção em aula de português para estrangeiros, segundo Coelho de Souza (2014), pode ser considerado evento de letramento uma vez que é comum a prática de acrescentar-se a letra da canção junto ao exercício de escuta; o objetivo dessa prática é permitir que sejam tiradas dúvidas que surgem durante a escuta mediante leitura da letra. Para alunos de nível intermediário, a presença de mais um suporte para compreensão oral, no caso a letra da canção, pode ajudá-los na tarefa de modo que não se frustrem durante a atividade.

As palavras retiradas da letra da canção foram escolhidas com o objetivo de colocar em evidência verbos conjugados no presente com diferentes intenções premeditando assim o foco gramatical que se seguirá na Etapa V. Inclusive, estão destacadas em negrito certas gírias que podem ser pouco transparentes para os aprendentes. Essas palavras serão retomadas posteriormente como exercício para expansão vocabular.

As questões a) e b) objetivam exercitar a competência do letramento literomusical fazendo com que o aluno por meio de uma sensibilização musical e linguística possa construir sentidos próprios deste texto sincrético que é a canção. A questão a) retoma a questão 1 para que o aluno possa progredir com a leitura que havia feito da canção com base no refrão. Dessa forma, as projeções que realizou a partir do refrão podem entrar em conflito com as novas informações que obteve ao escutar a canção completa acompanhando a sua letra. O aluno pode, por conseguinte, questionar a presença do berimbau como instrumento inusitado ao gênero musical pop, ou até mesmo a presença de um rap em uma música pop dançante e questionar os efeitos do mesmo dentro do conjunto da canção. Por ser uma



questão aberta, cabe ao professor a tarefa de atentar-se às respostas dos alunos e instigá-los ao debate promovendo um reconhecimento de padrões do gênero musical e também os diferenciais da própria canção.

A questão b) visa conduzir o aluno à descoberta dos sentidos novos criados na canção através do sincretismo da letra e da música. O aprendente deve então esforçar-se para compreender as intenções da fala com base nas sensações que a música traz. Essa atividade foi construída com opções previamente dadas, considerando a possibilidade de os alunos não poderem ainda formular frases inteiras que lhes permitam expressar correlações complexas como estas.

#### **QUADRO 8 - ETAPA IV - QUESTÃO 2 (PARTE 2)**

**Em grupo, respondam as questões que se seguem.**

**c)** Para entender essa canção, precisamos nos mexer!

De pé e com a ajuda de seu professor, tentem fazer a sequência de verbos destacados da canção:

Lutar, cair, crescer, arriar, se render, defender

Converse com seus colegas: esses movimentos lembram o quê?

**d)** Leia os trechos destacados da canção:

1°

Se entrou na roda, vai ter que jogar  
Pra se manter de pé, cê vai ter que dançar

2°

Lutar, cair, crescer (rrraá!)  
Sem arriar ou se render  
Tem que defender

3°

Pra suar a camisa, sem economizar  
Pode avisar, firme a gente pisa  
Pesadão-dão-dão no estilo IZA

Com base no que você escutou e nas respostas anteriores, diga: quais os significados da palavra “ginga”?

**No primeiro trecho, a palavra “ginga” significa...**

**No segundo trecho, a palavra “ginga” significa...**

**No terceiro trecho, a palavra “ginga” significa...**

e) Relacione as expressões destacadas com os seus significados.

1. Sagacidade	( ) Pedir atenção
2. Proceder	( ) Planejado
3. Se liga	( ) Conjunto de ações ou pensamentos
4. Pega a visão	( ) Pedir atenção
5. Bolado	( ) Esperteza, inteligência

f) As palavras que você usou para completar a canção têm algo em comum: estão todas no presente do indicativo, mas elas são usadas para vários objetivos. Marque quais são eles:

- ( ) ordem
- ( ) rotina
- ( ) fato que acontece no momento da fala
- ( ) ação no passado
- ( ) ação repetitiva

Fonte: Produção própria.

A segunda parte da questão 2 deve ser trabalhada em grupos, incentivando a interação entre os aprendizes, o que motiva os alunos na solução de questões mais complexas, além de reduzir a ansiedade de cada um mediante a uma tarefa interpretativa (BRASIL, 2020). As questões c) e d) são focadas na interpretação geral da canção. A primeira, de modo mais lúdico, oferece um momento mais dinâmico em que os alunos podem testar o gingado corporalmente atingindo o primeiro significado de gíngua que a canção propõe: a movimentação ágil para lutar capoeira. Esse exercício permite a concretização dos vocábulos possivelmente novos por parte dos aprendizes (lutar, cair, crescer, arriar, se render, defender e gingar).

A questão d) visa formalizar a pluralidade de sentidos da palavra “ginga” dentro da canção. Para tanto, os alunos, em grupo, podem retomar as atividades anteriores para discutirem e construírem uma resposta.

As questões e) e f) são momentos de elucidação de partes talvez obscuras para os alunos: as gírias e o uso do presente do indicativo como imperativo. A questão e) focaliza as

gírias e permite a discussão entre colegas para que eles tentem alcançar os significados corretos das expressões em negrito na letra da canção. A letra f), por sua vez, pede que os alunos marquem as opções que expressam os usos do presente do indicativo no texto. Esta atividade é a introdução de conteúdos gramaticais explorados na Etapa V.

## QUADRO 9 - ETAPA V

### V) Foco gramatical

“**Vem** dançar, brilhar”  
 “**Vamo** gingar, sem vulgarizar”  
 “**Entra** na roda e ginga”

Nessas frases os verbos estão no presente do indicativo, mas eles não indicam rotina ou ação que acontece no momento da fala, elas estão indicando um convite, ou até uma ordem. É o que chamamos de **presente com função de imperativo**.

- O imperativo é um modo verbal usado para indicar ordens. Em uma situação *formal* de uso da língua, usamos o imperativo.

#### Exemplo:

[Um chefe diz a seu funcionário]:

- Entregue os documentos até segunda-feira!

- Em situações *informais* de uso da língua, usamos o presente com função de imperativo.

#### Exemplo:

[Uma mãe diz a seu filho]:

- Pedrinho! Vem agora pra casa!

Essa frase ainda é uma ordem, mas como é uma fala de mãe para filho, usamos o presente do indicativo mesmo! Fácil, não é?!



### Praticando

Você quer começar a praticar um esporte e descobriu um lugar em seu bairro que ensina capoeira. Em dupla, produza um diálogo em que você convida seu amigo (a) para ir com você até a escola de capoeira para uma aula experimental.

Foto: IPHAN, 2022.

Nesta etapa, destaca-se uma construção linguística recorrente na canção “Ginga”: o presente do indicativo com sentido de imperativo. Partindo do texto autêntico, o momento de “Foco Gramatical” torna-se mais natural e a transposição do conhecimento não é abrupta, pois o aluno tem a oportunidade de entender como a construção linguística funciona na prática (LEFFA, 2007). A elucidação do tema ocorre através da extração de versos diferentes da canção para exemplificar a estrutura gramatical em foco. Em seguida, expandindo as possibilidades apresenta-se, através de exemplos originais, o comparativo entre imperativo e o presente do indicativo nos contextos de ordem, mostrando que, no primeiro caso, a situação é formal, ao contrário do segundo exemplo.

O momento “Praticando” dá ao aluno a oportunidade de testar o uso do presente do indicativo para convidar através de uma tarefa, isto é, criou-se uma situação semelhante ao cotidiano para que o ensino seja mais significativo, efetivo e criasse autonomia no aluno (DIAS, 2009). O uso de tarefas no ensino de português para estrangeiros tem sido preferido na área, pois considera-se uma metodologia eficaz para realizar uma transferência do conhecimento de modo mais orgânico (LEFFA, 2007).

## QUADRO 10 - ETAPA VI

### VI) Agora é sua vez!

Você acabou de escutar “Ginga” da Iza (feat. Ricon da Sapiência) e decidiu compartilhá-la com um amigo dentro de um chat de rede social. Sugira que seu amigo ouça a canção e diga por que você acha que ele deve escutá-la. Não deixe de dar sua opinião sobre ela!



Fonte: Produção própria.

Na Etapa VI, há outra tarefa que, por sua vez, pede ao aluno uma produção textual que articule conhecimentos adquiridos na unidade didática por inteiro, dessa forma ele deverá referenciar a canção “Ginga” a partir do que foi discutido na Etapa IV. Assim como na “vida real” é possível articular textos de diferentes formatos e modalidades para enunciações novas e originais, o momento “Agora é sua vez!” propõe o mesmo, mas

aproveitando os saberes produzidos dentro da própria unidade. Por conseguinte, aqui há oportunidade de avaliação do aprendizado baseado nos objetivos iniciais da unidade didática.

## 4.2 Discussão

Diferentemente do que é proposto por Coelho de Souza (2014, 2019) e Coelho de Souza e Andrighetti (2015), as substâncias desta unidade didática não estão voltadas completamente para a canção selecionada, embora tenha sido construída em torno da canção. A unidade didática foi inspirada em “Ginga”, que norteou as atividades de pré-escuta, a pós-tarefa, bem como a temática da unidade como um todo. Apesar disso, o material produzido não tratou apenas da canção em si, mas expandiu-se pela temática de modo a facilitar a compreensão do texto de maior peso interpretativo, no caso, uma canção, como proposto nos objetivos deste trabalho. Esta forma de estruturar a unidade permite que o aluno tenha contato com diferentes tipos textuais e amplie seu repertório sobre um tema relevante.

Ademais, é interessante ressaltar que a unidade didática não exige do aluno um conhecimento prévio aprofundado em música, nem mesmo do professor, pelo contrário, ela busca de modo intuitivo a sensibilização dos ouvintes a fim de que estes elaborem sentidos sobre uma canção em língua portuguesa. Para tanto, os outros textos presentes na unidade didática servem de apoio tanto para construção de conhecimento lexical e cultural quanto para criação de expectativas sobre a canção em foco facilitando sua compreensão. Em consonância com Egito (2019):

É possível que alguns professores não se sintam à vontade para lidar com a linguagem musical. Acreditamos ser um equívoco pensar que são necessários grandes conhecimentos de teoria musical para falar de ritmo, melodia, arranjo, etc. A experiência mostra que, frequentemente, os professores de língua recorrem a outras linguagens, — como pintura, fotografia, teatro, televisão e cinema — para ilustrar suas aulas de línguas, mesmo não sendo especialistas nessas áreas. Por que seria diferente com a linguagem musical, sendo ela tão ou mais frequente na vida social? (EGITO, 2019, p. 127).

A unidade proposta inclui muitas atividades, as quais estão interligadas e organizadas em ordem lógica de evolução (do mais fácil para o mais difícil) conforme recomenda Leffa (2007) e, inclusive, é finalizada com propostas de interação próximas ao real proporcionando ao aprendiz uma outra possibilidade de ação no mundo. Considerando que o público-alvo é formado por alunos intermediários de nacionalidades distintas, optou-se por dar suporte

linguístico a cada etapa realizada e promover a troca de conhecimento entre os pares como recurso facilitador das atividades propostas.

Considerar a canção “Ginga” como material autêntico completo possibilitou a produção de uma unidade didática que explora não só questões linguísticas, como é comum nos materiais didáticos de português para estrangeiros (COELHO DE SOUZA, 2014; EGITO, 2019; SOUZA, 2010; TONELLI, 2017), mas também questões culturais inerentes à língua portuguesa através de seu sincretismo (música e língua). Ademais, usou-se um texto relativamente recente e que foge ao cânone estabelecido no ensino de português para estrangeiros conforme foi explicitado no capítulo 3 deste trabalho.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente monografia foi motivada pela prática recorrente do uso de músicas nas aulas de português para estrangeiros com o simples propósito de trabalhar questões isoladas de língua e desconsiderar a canção, formada pela linguagem musical e escrita concomitantemente. Propôs-se, então, uma unidade didática que abordasse uma canção contemporânea e deslocada do cânone estabelecido nos materiais didáticos de português para estrangeiros como gênero do discurso sincrético - também pertencente a um gênero *musical* - e que abrangesse traços culturais presentes na canção através da ferramenta do letramento literomusical, inspirado nos trabalhos de Coelho de Souza (2014, 2015, 2019) e de Egito (2019).

Retornando às questões norteadoras deste trabalho, com relação à primeira “Que concepções teóricas e critérios podem contribuir para o trabalho com canções em aulas de português para estrangeiros”, buscou-se entender o gênero canção a partir da concepção de gêneros do Círculo de Bakhtin, bem como aplicá-lo ao ensino de LE. O gênero do discurso seria uma consolidação de certos enunciados decorrentes de contextos de interação frequentes nas interações humanas, como uma entrevista de emprego, por exemplo. O gênero canção inclui certos formatos de composição, sendo o principal sua dualidade entre as linguagens verbal e musical. O gênero canção sempre está inserido em um gênero *musical*, isto é, formatos predefinidos e estáveis de composição musical que remetem a seus locais de produção (forró, funk, pop, etc). Cada gênero do discurso e gênero musical irá despertar certas expectativas no locutário, o que auxilia na comunicação, tendo em vista que o ouvinte já pode reconhecer certos padrões na fala do enunciador.

Na área de ensino de LE, há várias ferramentas metodológicas e, neste trabalho, preferiu-se utilizar a ferramenta do letramento literomusical para criar uma unidade didática que pudesse desenvolver no aprendiz certa sensibilidade musical juntamente à ao estudo da língua-alvo para que ele conseguisse formular significados próprios da canção. Viu-se que o letramento literomusical é uma ferramenta interessante para compreender as práticas sociais e discursos construídos a partir de uma canção possibilitando a criação de tarefas contextualizadas e que ainda permitem que o aluno se posicione criticamente diante do texto ao qual é exposto.

Objetivando a produção de um material didático, foi necessário apresentar certas definições do que era um material didático propriamente dito e esclareceram-se as diferenças

entre: unidade, sequência e módulo didáticos. A partir das definições, foi escolhido o formato “unidade didática” tendo em vista que não era o foco estruturar um material didático que visasse a produção de um gênero do discurso específico, como eram os casos da sequência e do módulo didático.

Com relação à segunda questão norteadora, “Como colocar essas discussões em prática, construindo uma unidade didática relevante aos discentes e que sinalize questões contemporâneas da sociedade brasileira?”, o presente trabalho propôs uma unidade didática para nível intermediário baseada na canção “Ginga” que é contemporânea, do gênero musical pop brasileiro e interpretada pela artista Iza (com participação especial de Ricon da Sapiência), conjugando os textos das linguagens musical e verbal. A partir de uma análise literomusical, percebeu-se que a canção tinha como pano de fundo a capoeira, motivando a formulação da unidade didática com esta temática: fizeram-se tarefas de pré-escuta, escuta e pós-escuta, seguindo uma ordem lógica de progressão da dificuldade. As atividades de escuta são o centro do material didático e conduzem o aluno à compreensão conjunta das linguagens musical e verbal.

A unidade didática fica, portanto, disponível para uso ou inspiração de outros professores que desejem utilizar o gênero canção em sala de aula como material autêntico, considerando que o docente pode - e deve - adequar o material didático a seu contexto de ensino. Entende-se que, apesar de parecer desafiador, o professor de português para estrangeiros pode também lançar-se sobre as metodologias aqui apresentadas para criar seus próprios materiais didáticos que incluam canções, usando, além de seu conhecimento teórico pedagógico e linguístico, sua intuição e sensibilidade musical, pois é possível, bem como prazeroso, incorporar canções no ensino de português para estrangeiros.



## REFERÊNCIAS

ALENCAR Gabriella Lima de; LOBO, Tereza Raquel de Melo. A música como estratégia de ensino-aprendizagem motivadora no ensino de português língua estrangeira. In: VII Simpósio Mundial De Estudos De Língua Portuguesa, 7, 2019, Porto de Galinhas, p. 16-23.

ANITTA, et al. **Vai Malandra**. Letra de música, 2017. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/anitta/vai-malandra/> Acesso em: 16 dez. 2022.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch, 1895-1975. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. PEREIRA, Maria Emsantina Galvão G. (trad.). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

BRASIL, Olga Sueli Waldmann. **O ensino da compreensão oral aplicado ao texto de entrada da tarefa dois do exame Celpe-Bras**. 2020. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa para Estrangeiros) - UFF, Niterói, 2020.

BULLA, Gabriela da Silva; GARGIULO, Hebe; SCHLATTER, Margarete. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI). II Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a la enseñanza de Lenguas, 2, 2009, Córdoba, p.1 – 12. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/cepi/wp-content/uploads/2015/11/Bulla\\_Gargiulo\\_Schlatter\\_2009.pdf](https://www.ufrgs.br/cepi/wp-content/uploads/2015/11/Bulla_Gargiulo_Schlatter_2009.pdf) Acesso em: 06 jan. 2023.

CAPOEIRA Brasil Roda: Mindinho & Valente. Edgar Bombril. Vídeo do YouTube, 2019. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=NyY\\_awQz8Z4](https://www.youtube.com/watch?v=NyY_awQz8Z4)> Acesso em: 27 nov. 2022.

CLARK, Herbert H. O uso da linguagem. **Cadernos de Tradução do Instituto de Letras**, Porto Alegre, n. 9, p. 49 – 71, jan.-mar., 2000.

COELHO DE SOUZA, José Peixoto; ANDRIGHETTI, Graziela. A canção de funk carioca no ensino de Português como Língua Adicional: uma proposta de material didático. *Revista Leitura*, v.1, n. 55, P. 41 - 66, jan/jun 2015.

COELHO DE SOUZA, José Peixoto. Canção: letra e música no ensino de português como língua adicional - uma proposta de letramento literomusical. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

\_\_\_\_\_. A elaboração de materiais didáticos com base em canções na perspectiva do letramento literomusical. In: BULLA, Gabriela da Silva; UFLACKER, Cristina Marques; SCHLATTER, Margarete (Orgs.). *Práticas Pedagógicas e Materiais Didáticos para o ensino de português como língua adicional*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.

CORTEZ, Mirian Béccheri et al . Luta, dança, filosofia de vida: a capoeira cantada pelos capoeiristas. *Psicologia para América Latina*, México, n. 14, out. 2008 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2008000300008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000300008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 16 dez. 2022.

DEEZER. Grandes nomes do pop brasileiro: conheça quem são. **Deezer-Blog**, 23 dez. 2021. Disponível em: <https://www.deezer-blog.com/br/pop-brasileiro/> Acesso em: 12 nov. 2022.

DIAS, Reinildes. Critérios para avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 199 - 234.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81 – 108.

EGITO, Regina. **E no entanto é preciso cantar!** Música popular como mediadora do ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira. 2019. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

FARACO, Carlos Alberto. A filosofia da linguagem. In: \_\_\_\_\_. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Cap. 3, p.99 - 158.

FIGUEIROA, Carlos Filipe da Mota. **A canção: um objeto (inter)cultural de aprendizagem na aula de PLE (nível A1.2)**. 2011. Relatório (Mestrado em Português Língua Segunda/Estrangeira) - Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2011.

GOMES, Maíra da Silva; SANTOS, Letícia Grubert. A elaboração de tarefas para o ensino de língua portuguesa a partir da teoria bakhtiniana de gêneros do discurso. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 58, v. 3, Campinas, p.1197-1220, set./dez. 2019.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: Duranti, A. (org.) **Linguistic Anthropology: a reader**. Oxford: Blackwel, 2001, p. 318-342.

IZA; SAPIÊNCIA, Ricon. **Ginga**. Letra de música. 2018. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/iza/ginga-part-ricon-sapiencia/> Acesso em: 16 dez. 2022.

JÚDICE, Norimar. Gêneros textuais no planejamento e na elaboração de módulos para o ensino de Português do Brasil a estrangeiros. In: JÚDICE, Norimar; DELL'ISOLA, Regina Lúcia Perét (org.). **Português-língua estrangeira: novos diálogos**. Niterói: Intertexto, 2009. p. 11 - 34.

\_\_\_\_\_. Módulos didáticos para grupos específicos de aprendizes estrangeiros de português do Brasil: uma perspectiva e uma proposta. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana. **Materiais didáticos para ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 147 - 184

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e Argumentar**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2. ed. rev. Pelotas: Educat, 2007. Cap. 1. p. 13 - 41.

LIMA, Emma Eberlein O. F.; et al. **Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros**. São Paulo: E.P.U. 2008.

LOPES, Valéria. **Vale a pena elaborar uma unidade didática?!**: percepções de alunos e de uma professora de inglês. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R., BEZERRA, Maria A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial. 2010. p. 19 – 38.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **PEC-G**. s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g> . Acesso em: 04 jan. 2023.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES (MRE). **Proposta curricular para o ensino de português para praticantes de capoeira**. 1. ed. Brasília: FUNAG, 2020. Disponível em: <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/21-1153> Acesso em: 06 jan. 2023.

NOBRE-OLIVEIRA, Denize. Produção de materiais para o ensino de pronúncia por meio de músicas. In: Vilson J. Leffa (org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2. ed. rev. Pelotas: Educat, 2007. Cap. 5. p.109 - 123.

ORTEGA, Rodrigo. **Criador de 'Vai dar PT' escreveu funk quando era garçom sem imaginar que viraria hit pró-Lula**. G1, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/2022/10/08/criador-de-vai-dar-pt-escreveu-funk-quando-era-garcom-sem-imaginar-que-viraria-hit-pro-lula.ghtml> Acesso em: 26 out. 2022.

PORTAL DO PROFESSOR PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PPPLE). **Conversa com o Professor**. s.d. Disponível em <<https://ppple.org/conversa>> Acesso em: 2 nov. 2022.

RODA de Capoeira. IPHAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66> Acesso em: 16 dez. 2022.

ROMAR. **Nosso Pop** [recurso digital]. Deezer. Disponível em: <https://www.deezer.com/br/playlist/1310668095> Acesso em: 12 nov. 2022.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação [online]**, n. 25, p. 5-17, abr., 2004.

SOBREIRA, Ana Carla Barros; TAGATA, William Mineo. Letramento crítico e português como língua adicional: uma análise de material didático. **Revista Entrelinhas**, v. 13, n. 1, p. 4-22, jan./jun., 2019.

SOUZA, Patrícia Fernandes. **Canções na abordagem de aspectos culturais no ensino-aprendizagem de português do Brasil para estrangeiros**. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

SPOTIFY. **POP Brasil**. Playlist pública online. Disponível em: <https://open.spotify.com/playlist/37i9dQZF1DWVLcZxJO5zyf?si=74af4e8e1eb44bbc> Acesso em: 12 nov. 2022.

STREAMING. **Priberam Dicionário**. Disponível em:  
<https://dicionario.priberam.org/streaming>. Acesso em: 06 jan. 2023.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Marcos Bagno (tradução). 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

TONELLI, Fernanda. A interculturalidade nas canções presentes em materiais didáticos de PLE. **VI Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas**, v. 2 n. 2, São Paulo: Blucher, abr. 2017. p. 288-301. Disponível em  
<<https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/a-interculturalidade-nas-can-es-presentes-em-materiais-didticos-de-ple-25483>> Acesso em: 2 nov. 2022.

VITTAR, Pablio; PENHA, Renan da. **Number one**. Letra de música. Disponível em:  
<https://www.letras.mus.br/pablio-vittar/number-one-part-rennan-da-penha/> Acesso em: 16 dez. 2022.

## APÊNDICE A - UNIDADE DIDÁTICA “VAMOS GINGAR?”

### Vamos gingar?

*Ginga é o movimento básico da capoeira, mas também significa muito mais...*

**Nível:**

Intermediário

**Tema cultural:**

Capoeira e ginga como filosofia de vida

**Foco gramatical:**

Presente do indicativo com sentido de imperativo

**Texto:**

Artigo “Artigo analisa contexto de surgimento da capoeira como forma cultural nacional” (Portal Fiocruz)

Canção “Ginga” (IZA, feat. Ricon da Sapiência)

**Habilidades:**

Dar ordens, sugestões e convidar.

### I) Bate papo

#### Você conhece a Capoeira?

Observe a imagem abaixo:

- O que você vê?
- Você sabe quais são os instrumentos musicais que estão presentes na imagem? Se não, pesquise e descubra os sons deles!
- A partir das suas observações, o que você acha que é a capoeira?



(Imagem: reprodução da internet)

## II) Lendo e compreendendo

Você vai ler um texto sobre a capoeira e um pouco de sua história. Em seguida, responda as perguntas.



### Roda de Capoeira

A Roda de Capoeira - inscrita no Livro de Registro das Formas de Expressão, em 2008 - é um elemento estruturante de uma manifestação cultural, espaço e tempo, onde se expressam simultaneamente o canto, o toque dos instrumentos, a dança, os golpes, o jogo, a brincadeira, os símbolos e rituais de herança africana recriados no Brasil. Profundamente ritualizada, a roda de capoeira reúne cantigas e movimentos que expressam uma visão de mundo, uma hierarquia e um código de ética que são compartilhados pelo grupo. Na roda de capoeira, se batizam os iniciantes, se formam e se consagram os grandes mestres, se transmitem e se reiteram práticas e valores afro-brasileiros.

A capoeira é uma manifestação cultural presente hoje em todo o território brasileiro e em mais de 150 países, com variações regionais e locais criadas a partir de suas “modalidades” mais conhecidas: as chamadas “capoeira angola” e “capoeira regional”.

**Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade** - A 9ª Sessão do Comitê Intergovernamental para a Salvaguarda aprovou, em novembro de 2014, em Paris, a Roda de Capoeira, um dos símbolos do Brasil mais reconhecidos internacionalmente, como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. O reconhecimento da Roda de Capoeira, pela Unesco, é uma conquista muito importante para a cultura brasileira e expressa a história de resistência negra no Brasil, durante e após a escravidão. Originada no século XVII, em pleno período escravista, desenvolveu-se como forma de socialização e solidariedade entre os africanos escravizados, estratégia para lidarem com o controle e a violência. Hoje, é um dos maiores símbolos da identidade brasileira e está presente em todo território nacional, além de praticada em mais de 160 países, em todos os continentes.

(Texto adaptado. Disponível em:  
<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66>. Acesso em:  
 16/12/22)

- a) Suas expectativas sobre a capoeira escritas na questão 1 foram atendidas, ou você se surpreendeu?

- b) Qual o objetivo do texto que você leu? Como você sabe?
- c) Por que o autor diz que a capoeira “expressa a história de resistência negra no Brasil, durante e após a escravidão”? Retire do texto o trecho que justifica sua resposta.
- d) Converse com seus colegas e tente explicar com suas palavras o que é a Capoeira.

### III) Nas mídias

#### Vamos ver como é?

Assista aos primeiros cinco minutos do vídeo “Capoeira Brasil RODA | Mindinho & Valente” disponível no YouTube. No vídeo, você vai assistir a uma roda de capoeira. Você pode acessá-lo através do QR Code e, em seguida, escreva aqui suas impressões sobre o que você viu:

- Quais movimentos os capoeiristas mais fazem?
- Como um jogador entra na roda?
- Como as pessoas se posicionam no vídeo? Qual a disposição do espaço?
- Há pessoas jogando e outras que não estão no jogo. O que cada grupo está fazendo durante a roda de capoeira?
- Qual a sua primeira impressão sobre o vídeo?
- Você se interessou pelo evento?
- Você gostaria de aprender a jogar capoeira?
- Alguma coisa te chamou atenção?



### IV) Ouve só!

1. Você agora vai escutar o refrão da canção “Ginga” da cantora Iza (feat. Ricon da Sapiência).

<https://www.youtube.com/watch?v=xEt0oGtLxHg>

Com base no que você escutar, responda as perguntas abaixo:

- a) Quantos instrumentos você ouviu?
  - b) A música tem um andamento rápido, médio ou lento?
  - c) Qual o estilo do vocal: cantado, falado ou gritado?
  - d) Qual o propósito desta canção? (Dançar, pensar, relaxar...)
  - e) Alguma coisa te chamou a atenção?
  - f) Qual o gênero musical desta canção? (Samba, MPB, Rock...)
  - g) Você costuma escutar esse estilo de música? Por quê?
2. Agora você vai escutar a canção completa, do início ao fim. Acompanhe a letra da canção e preencha as lacunas com as palavras que escutar.

**GINGA (IZA feat. Ricon da Sapiência)**

Sagacidade pra viver  
Lutar, cair, crescer (rrraá!)

Sem arriar ou se render  
\_\_\_\_\_ defender



(Ai, ai, ai, ai)

Observar e absorver  
Com fé no amor, no bem  
Se liga no meu **proceder**  
Sigo em frente e vou além

\_\_\_\_\_ dançar, brilhar  
Deixar o som guiar, levar  
**Se liga, pega a visão** do coração  
Que a vida não \_\_\_\_\_ parar

\_\_\_\_\_ na roda e ginga, ginga (2x)  
Se entrou na roda, vai ter que jogar  
Pra se manter de pé, cê vai ter que dançar  
\_\_\_\_\_ na roda e ginga, ginga  
Fé na sua mandinga, na roda, ginga

Se o assunto é meter dança, já larguei  
[na pole  
A cintura que \_\_\_\_\_ nesse desenrole

O corpo desenrolado não é rocambole  
Seu plano já foi **bolado**, quero que rebole  
A cintura mole, mole, mole, mole, mole  
Se ela me chamar pra dança,  
[claro que eu \_\_\_\_\_  
Tamo dando gole, gole, gole, gole, gole  
Uma mão tá na cintura e a outra no copo

Vou seguir de pé, vou seguir com fé  
Vou seguir de pé, vou seguir com fé

Vambora  
Vamo gingar, sem vulgarizar  
Pra suar a camisa, sem economizar  
\_\_\_\_\_ avisar, firme a gente pisa  
Pesadão-dão-dão no estilo IZA  
Nem mesmo o céu é o limite  
Foco no trabalho, muito mais que palpíte  
Tudo que te \_\_\_\_\_, é melhor que evite  
A música liberta e eu te faço um convite

- a) Agora que você já escutou a canção completa, volte às perguntas da questão 1. Alguma resposta sua mudou? Se sim, escreva abaixo as respostas que mudaram.
- b) Escute novamente os trechos da canção e relacione-os com os pares de palavras das colunas ao lado.

1. 0:05 - 0:15 Lutar, cair, crescer...	( ) Resistir, resiliência	( ) Expectativa, inquietação
2. 1:12 - 1:25 Seu plano já foi bolado...	( ) Libertar, alívio	( ) Intensidade, força
3. 2:04 - 2:14 Vou seguir de pé...	( ) Brigar, luta	( ) Dançante, divertido
4. 2:24 - 2:36 Nem mesmo o céu é o limite...	( ) Dançar, molejo	( ) Palmas, animador

**Em grupo, respondam as questões que se seguem.**

- c) Para entender essa canção, precisamos nos mexer!  
De pé e com a ajuda de seu professor, tentem fazer a sequência de verbos destacados da canção:

Lutar, cair, crescer, arriar, se render, defender

Converse com seus colegas: esses movimentos lembram o quê?

d) Leia os trechos destacados da canção:

1°

Se entrou na roda, vai ter que jogar  
Pra se manter de pé, cê vai ter que dançar

2°

Lutar, cair, crescer (rrraá!)  
Sem arriar ou se render  
Tem que defender

3°

Pra suar a camisa, sem economizar  
Pode avisar, firme a gente pisa  
Pesadão-dão-dão no estilo IZA

Com base no que você escutou e nas respostas anteriores, diga: quais os significados da palavra “ginga”?

**No primeiro trecho, a palavra “ginga” significa...**

**No segundo trecho, a palavra “ginga” significa...**

**No terceiro trecho, a palavra “ginga” significa...**

e) Relacione as expressões destacadas com os seus significados.

1. Sagacidade	( ) Pedir atenção
2. Proceder	( ) Planejado
3. Se liga	( ) Conjunto de ações ou pensamentos
4. Pega a visão	( ) Pedir atenção
5. Bolado	( ) Esperteza, inteligência

f) As palavras que você usou para completar a canção têm algo em comum: estão todas no presente do indicativo, mas elas são usadas para vários objetivos. Marque quais são eles:

( ) ordem

( ) ação no passado

( ) rotina

( ) ação repetitiva

( ) fato que acontece no momento da  
fala

## V) Foco gramatical

“**Vem** dançar, brilhar”

“**Vamo** gingar, sem vulgarizar”

“**Entra** na roda e ginga”

Nessas frases os verbos estão no presente do indicativo, mas eles não indicam rotina ou ação que acontece no momento da fala, elas estão indicando um convite, ou até uma ordem. É o que chamamos de **presente com função de imperativo**.

- O imperativo é um modo verbal usado para indicar ordens. Em uma situação *formal* de uso da língua, usamos o imperativo.

**Exemplo:**

[Um chefe diz a seu funcionário]:

- Entregue os documentos até segunda-feira!

- Em situações *informais* de uso da língua, usamos o presente com função de imperativo.

**Exemplo:**

[Uma mãe diz a seu filho]:

- Pedrinho! Vem agora pra casa!

Essa frase ainda é uma ordem, mas como é uma fala de mãe para filho, usamos o presente do indicativo mesmo! Fácil, não é?!



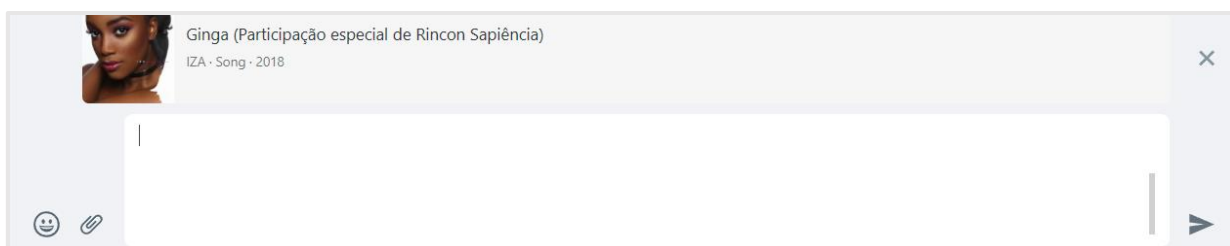
**Praticando**

Você quer começar a praticar um esporte e descobriu um lugar em seu bairro que ensina capoeira. Em dupla, produza um diálogo em que você convida seu amigo (a) para ir com você até a escola de capoeira para uma aula experimental.

Foto: IPHAN, 2022.

**VI) Agora é sua vez!**

Você acabou de escutar “Ginga” da Iza (feat. Ricon da Sapiência) e decidiu compartilhá-la com um amigo seu dentro de um chat de rede social. Sugira que seu amigo ouça a canção e diga por que você acha que ele deve escutá-la. Não deixe de dar sua opinião sobre ela!



**ANEXO A - GINGA (IZA feat. Ricon da Sapiência)**

Sagacidade pra viver	Se ela me chamar pra dança, claro que
Lutar, cair, crescer	[eu topo
Sem arriar ou se render	Tamo dando gole, gole, gole, gole, gole
Tem que defender (ai, ai, ai, ai)	Uma mão 'tá na cintura e a outra no
	[copo
Observar e absorver	
Com fé no amor, no bem	Vem dançar, brilhar (ei, ai ai)
Se liga no meu proceder	Deixar o som guiar, levar
Sigo em frente e vou além	(já larguei, vambora)
	Se liga, pega a visão do coração
Vem dançar, brilhar	Que a vida não pode parar
Deixar o som guiar, levar	
Se liga, pega a visão do coração	Entra na roda e ginga, ginga
Que a vida não pode parar	(ah ah ah ah)
	Entra na roda e ginga, ginga
Entra na roda e ginga, ginga	(ah ah ah ah)
(ah ah ah ah)	Se entrou na roda, vai ter que jogar
Entra na roda e ginga, ginga	Pra se manter de pé, 'cê vai ter que
(ah ah ah ah)	[dançar
Se entrou na roda, vai ter que jogar	Entra na roda e ginga, ginga
Pra se manter de pé, 'cê vai ter que	Fé na sua mandinga, na roda, ginga
[dançar	
Entra na roda e ginga, ginga	Vambora, vamo' gingar, sem vulgarizar
Fé na sua mandinga, na roda e ginga	Pra suar a camisa, sem economizar
	Pode avisar, firme a gente pisa
Se o assunto é meter dança, já larguei	Pesadão-dão-dão no estilo Iza
[na pole	Nem mesmo o céu é o limite
A cintura que destrava nesse desenrole	Foco no trabalho, muito mais que
O corpo desenrolado não é rocambole	[palpite
Seu plano já foi bolado, quero que	Tudo que te prende, é melhor que evite
[rebole	A música liberta e eu te faço um convite
A cintura mole, mole, mole, mole, mole	Entra na roda e ginga, ginga

(ah ah ah ah)

Entra na roda e ginga, ginga

(ah ah ah ah)

Se entrou na roda, vai ter que jogar

Pra se manter de pé, 'cê vai ter que  
dançar

Entra na roda e ginga, ginga

Fé na sua mandinga, na roda ginga