

**UNESP**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara – SP**

Adriana Célia Alves

**Ensino Intercultural de Português Língua  
Estrangeira por meio de canções: representações de  
aprendizes franceses**



ARARAQUARA – SP  
2019

Adriana Célia Alves

# **Ensino Intercultural de Português Língua Estrangeira por meio de canções: representações de aprendizes franceses**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa:** Ensino e aprendizagem de línguas

**Orientadora:** Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha

**Coorientadora:** Profa. Dra. Nathalie Auger

**Bolsa:** Fapesp – nº 2015/13089-5

ARARAQUARA – SP

2019

Alves, Adriana Célia

Ensino Intercultural de Português Língua Estrangeira por meio de canções: representações de aprendizes franceses / Adriana Célia Alves — 2019  
313 f.

Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Nildicéia Aparecida Rocha

Coorientador: Nathalie Auger

1. Português língua estrangeira. 2. Interculturalidade. 3. Música. 4. Representação. 5. Ensino-aprendizagem. I. Título.

Adriana Célia Alves

# **Ensino Intercultural de Português Língua Estrangeira por meio de canções: representações de aprendizes franceses**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa:** Ensino e aprendizagem de línguas

**Orientadora:** Nildicéia Aparecida Rocha

**Co-orientadora:** Nathalie Auger

**Bolsa:** Fapesp – nº 2015/13089-5

Araraquara, 31 de maio de 2019.

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>** Nildicéia Aparecida Rocha, Unesp/SP

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>** Rosa Porfíria Bizarro Monteiro dos Reis Soares, Instituto Politécnico de Macau, China

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>** Maria Inês Vasconcelos Felice, UFU/MG

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>** Ana Cecília Cossi Bizon, Unicamp/SP

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>** Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista, Unesp/SP

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

À memória do meu pai, Antônio

À vida de minha sobrinha Clarice

E assim, chegar e partir

São só dois lados  
Da mesma viagem  
O trem que chega  
É o mesmo trem da partida  
A hora do encontro  
É também de despedida  
A plataforma dessa estação  
É a vida desse meu lugar

(Encontros e Despedidas – Compositores: Fernando Brant / Milton Nascimento)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe, Maria, por compreender minha jornada, por me apoiar sempre, por sempre considerar que minha felicidade é a sua também, por ser minha companheira e cuidar de mim, principalmente, nos últimos meses de escrita da tese.

A minha irmã, Daniela, por representar a força feminina que nos inspira.

A minha orientadora de doutorado, Nildicéia Rocha, por acreditar e apoiar esta pesquisa, por me acolher na Unesp e na sua casa de maneira calorosa e carinhosa. Por ser mais que uma profissional competente, um ser humano humilde, compreensível, incrível e intercultural, que me mostrou que trabalho acadêmico, sensibilidade e humildade podem caminhar juntos.

À professora Nathalie Auger, por me receber na Universidade Paul Valéry III, por confiar no meu trabalho e fazer indicações pontuais para a pesquisa. Aos professores Alexandre e Marie-Noelle por atender prontamente as demandas da pesquisa e me acolherem em suas salas de aulas. A todos os alunos participantes da pesquisa.

Aos professores Ailton e Maria Cristina, que ajudaram na primeira parte da coleta dos dados.

À Professora Maria Cristina e Nelson Viana, por suas contribuições durante a qualificação.

Às professoras Rosa Bizarro e Ana Cecília Bizon, por contribuírem com este trabalho por meio dos seus textos e pelas argumentações durante a banca.

Às professoras Rosangela Gileno, Micaela Ramón, José Coelho Souza e Martha Kfourri por acompanharem e lerem meu trabalho.

À orientadora de iniciação científica e mestrado, Maria Inês Felice, por ter despertado em mim o gosto pela pesquisa, por ter me guiado de forma extremamente competente durante cinco anos e por me inspirar sempre.

À república Nuvem, que me acolheu e foi minha família em Campinas: Gustavo, Diego, Allan, Vinícius, Matheus, Zé e Thonia. E às meninas, Karla, Thaíssa e Marina.

À Juliane Gonzaga, por sua incrível energia, por me receber em Araraquara com carinho, sábias palavras e bolos.

Aos colegas de doutorado: Jéssica, Wang, Sara, Mariana e Fernanda, por sempre construírem uma relação de ajuda mútua; aos colegas franceses, Elise e Guillaume; ao amigo Alexandre, meu companheiro acadêmico e de vida em Montpellier; e Lígia, a mais recente companheira acadêmica, mas antiga no companheirismo da vida.

Aos meus amigos de Uberlândia, meu refúgio, que a distância só fez compreender a força da amizade: Jaqueline, Diego, Thiago, Flávio, Érica, Rodolfo, João Neto, Eliberto e Cloldo. E aos irmãos que a vida me deu, Wellington e Rafael.

À Daniele, pelo companheirismo, por ser um porto seguro, mesmo distante.

Aos meus amigos de São Tomás, por caminharem comigo desde a infância até hoje, de onde quer que estejam: Iuri, Johnn Lennon, Daiane e Aline. À minha alma gêmea nesta vida Bruno.

À Educate, Carla e Tiago, pelo trabalho comprometido com a revisão e edição do texto.

À FAPESP pelos três anos de bolsa concedidos (nº 2015/13089-5), o que me proporcionou ampliar os conhecimentos e divulgar a língua portuguesa no Brasil e no exterior; desejo mais incentivos como esses serem possíveis aos nossos pesquisadores.

Veja bem meu patrão como pode ser bom  
Você trabalharia no sol e eu tomando banho de mar

Luto para viver  
Vivo para morrer  
Enquanto minha morte não vem  
Eu vivo de brigar contra o rei

Em volta do fogo todo mundo abrindo o jogo  
Com tudo que tem pra contar  
Casos e desejos coisas dessa vida e da outra  
Mas nada de assustar  
Quem não é sincero sai da brincadeira correndo pois pode se queimar  
Queimar

(Caxangá, Milton Nascimento / Fernando Rocha Brant)

## RESUMO

Na primeira década do século XXI, fatores mundiais de caráter político e econômico contribuíram para a procura da aprendizagem do português como língua estrangeira (PLE) no Brasil e no exterior (MEYER, 2015). Nos últimos 25 anos, nas escolas de idiomas de São Paulo houve aumento de cem por cento do número de alunos que procuram aprender português. E há cursos de português como língua estrangeira oferecidos também em universidades brasileiras e estrangeiras (ALMEIDA FILHO, 2011). Consequentemente, há uma reflexão sobre políticas linguísticas, sobre a formação de profissionais e sobre produção de materiais voltados para o ensino-aprendizagem de PLE. Assim, este trabalho, inserido no campo da Linguística Aplicada, visa a discutir e a contribuir para o ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira, a partir da inter-relação entre língua e cultura, promovendo ações didático-metodológicas com músicas brasileiras. Os objetivos específicos foram: identificar as microesferas culturais (PAIVA, 2009) recorrentes nas interações de Teletandem e de diários reflexivos, que nortearam a elaboração de tarefas didáticas; verificar as representações interculturais de aprendizes de PLE, francófonos, em um curso ministrado em uma universidade francesa; e averiguar as potencialidades das tarefas didáticas propostas com músicas, observando suas contribuições no ensino de PLE, sob a perspectiva intercultural. Foram analisadas doze interações e 120 diários reflexivos, dos quais, sob uma análise interpretativa, depreendemos as seguintes microesferas culturais: A) Características dos países: Brasil e França; B) Cotidiano: moradia, meios de transporte, funcionamento da universidade, clima, férias e culinária C) Desigualdades sociais: violência e pobreza, sistema penitenciário e preconceito; D) Comemorações: festas típicas e feriados. A partir das microesferas verificadas, elaboramos um curso de PLE, segundo a Educação intercultural, a Abordagem Comunicativa Intercultural (BIZARRO e BRAGA, 2004; VIANA, 2003; SANTOS, 2004), o letramento literomusical (COELHO DE SOUZA, 2014) e o conceito de tarefas (SCARAMUCCI, 1996). O curso foi oferecido em uma universidade francesa para aprendizes de nível intermediário. Foram ministradas seis aulas, as quais foram gravadas e transcritas. Em análise interpretativa das aulas, verificamos, nos discursos dos estudantes, as representações interculturais (AUGER, 2003) mais recorrentes, que são: representações etnonímicas, relacionadas às características do povo brasileiro, como a alegria e a miscigenação, e as representações toponímicas, relacionadas à percepção global do país, como a vegetação, o clima, as desigualdades, os problemas econômicos e ambientais, a violência, as pessoas célebres citadas, o futebol e o carnaval. Nesse curso, por meio das análises das representações interculturais, foi possível, ainda, perceber as potencialidades didáticas das tarefas propostas com músicas, e registrar as contribuições delas no ensino de PLE a partir da perspectiva intercultural. Consideramos, portanto, que a música pode contribuir para reflexões sobre identidade/alteridade, discussões sobre estereótipos e preconceitos, questões históricas e sociais. Houve, também, trocas, aproximações e reconhecimentos interculturais e motivação para aprender o PLE.

**Palavras-chave:** Português língua estrangeira. Interculturalidade. Representações. Músicas.

## RÉSUMÉ

Au cours de la première décennie du 21<sup>e</sup> siècle, des facteurs politiques et économiques mondiaux ont contribué à la recherche d'un apprentissage du portugais comme langue étrangère (PLE) au Brésil et à l'étranger (Meyer, 2015). Au cours des 25 dernières années, dans les écoles de langues de São Paulo, il y a eu une augmentation de cent pour cent du nombre d'étudiants qui cherchent à apprendre le portugais. Et les cours de PLE sont également proposés dans les universités brésiliennes et étrangères (ALMEIDA FILHO, 2011). En conséquence, des politiques linguistiques, la formation de professionnels et la production de matériel sont envisagées pour l'expansion du PLE. Ainsi, ce travail, inséré dans le domaine de la linguistique appliquée, vise à discuter et à contribuer à l'enseignement et à l'apprentissage du portugais comme langue étrangère, en se basant sur l'interrelation entre langue et culture, en promouvant des actions didactiques et méthodologiques avec la musique brésilienne. Les objectifs spécifiques ont eu les suivants: identifier les microsphères culturelles (PAIVA, 2009) récurrentes dans les interactions Télétandem et dans les journaux réflexive, qui ont guidé l'élaboration de tâches didactiques; vérifier les représentations interculturelles des étudiants de PLE, francophones, dans un cours enseigné dans une université française; et examiner les potentialités des tâches didactiques proposées avec des chansons, en observant leurs contributions à l'enseignement du PLE, dans une perspective interculturelle. Douze interactions et 120 journaux réflexive ont été analysés, desquels, lors d'une analyse interprétative, nous avons vérifié ces microsphères culturelles: A) Caractéristiques des pays: Brésil et France; B) Vie quotidienne: logement, moyens de transport, fonctionnement universitaire, climat, vacances et cuisine C) Inégalités sociales: violence et pauvreté, système pénitentiaire et préjugés; D) Célébrations: fêtes typiques et jour férié. À partir des microsphères vérifiées, nous avons élaboré un cours de PLE selon l'éducation interculturelle, l'approche communicative interculturelle (BIZARRO et BRAGA, 2004, VIANA, 2003; SANTOS, 2004), le littératie literomusical (COELHO DE SOUZA, 2014). ) et la notion de tâches (SCARAMUCCI, 1996). Le cours a été offert dans une université française pour les apprenants de niveau intermédiaire. Six classes ont été enseignées et ont été enregistrées et transcrites. Dans une analyse interprétative des classes, nous trouvons les représentations interculturelles les plus récurrentes (AUGER, 2003), qui sont: des représentations ethnonymes, liées aux caractéristiques du peuple brésilien, telles que la joie et le métissage, et des représentations toponymes, liées à la perception globale du pays, tels que la végétation, le climat, les inégalités, les problèmes économiques et environnementaux, la violence, les personnalités mentionnées, le football et le carnaval. Dans ce cours, grâce à l'analyse des représentations interculturelles, il a également été possible de percevoir les potentialités didactiques des tâches proposées avec la musique, enregistrant, de cette façon, les contributions de celles-ci dans l'enseignement du PLE dans une perspective interculturelle. Nous considérons donc que la musique peut contribuer aux réflexions sur l'identité /altérité, aux discussions sur les stéréotypes et les préjugés, sur des questions historiques et sociales. Il y a aussi des échanges, des approximations, une reconnaissance interculturelle et une motivation pour apprendre le PLE.

**Mots-clés:** Portugais langue étrangère. Interculturalité. Représentations. Musique.

## ABSTRACT

In the first decade of the 21st century, global political and economic factors contributed to the search for learning Portuguese as a foreign language (PLE) in Brazil and abroad (MEYER, 2015). In the last 25 years, in the language schools of São Paulo, there was a hundred per cent increase in the number of students seeking to learn Portuguese. And there are Portuguese as a foreign language courses offered also in Brazilian and foreign universities (ALMEIDA FILHO, 2011). Therefore, language policies, the training of professionals and the production of materials are being considered for the expansion of PLE. Thus, this work, inserted in the field of Applied Linguistics, aims to discuss and contribute to teaching and learning of Portuguese as a foreign language, based on the interrelationship between language and culture, promoting didactic-methodological actions with Brazilian songs. The specific objectives were: to identify the cultural microspheres (PAIVA, 2009) recurrent in the Teletandem interactions and in the reflective diaries, which guided the elaboration of didactic tasks; to verify the intercultural representations of PFL learners, francophone, in a course taught at a French university; and to investigate the potentialities of the didactic tasks proposed with songs, observing their contributions in the teaching of PFL, from the intercultural perspective. Twelve interactions and 120 reflective diaries were analyzed, and under an interpretive analysis, we deduced the following cultural microspheres: A) Characteristics of the countries: Brazil and France; B) Daily life: housing, means of transportation, university functioning, climate, vacations and cooking C) Social inequalities: violence and poverty, penitentiary system and prejudice; D) Celebrations: typical festivities and holidays. From the microspheres verified, we developed a PFL course, according to intercultural education, the intercultural communicative approach (BIZARRO e BRAGA; 2004; VIANA, 2003; SANTOS, 2004), literomusical literacy (COELHO DE SOUZA, 2014) and the concept of tasks (SCARAMUCCI, 1996). The course was offered at a French university for intermediate level learners. Six classes were taught, recorded and transcribed. In an interpretative analysis of the classes, we found the most recurrent intercultural representations (AUGER, 2003), which are: ethnological representations, related to the characteristics of the Brazilian people, such as joy and miscegenation, and topographical, related representations to the global perception of the country, such as vegetation, climate, inequalities, economic and environmental problems, violence, famous people mentioned, soccer and carnival. In this course, through the analysis of the intercultural representations, it was also possible to perceive the didactic potentialities of the tasks proposed with Brazilian songs, thus recording the contributions of these in the teaching of PFL from the intercultural perspective. We consider, therefore, that music can contribute to reflections above identity/otherness, discussions about stereotypes and prejudices, historical and social issues. There were also exchanges, approximations and intercultural recognition and the motivation to learn PLE.

**Keywords:** Portuguese foreign language. Interculturality. Representations. Music.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Resumo do percurso da pesquisa .....	23
<b>Quadro 2</b>	Pesquisas desenvolvidas na área de PLE no Brasil.....	34
<b>Quadro 3</b>	Síntese dos conceitos discutidos, multicultural, intercultural, transcultural .....	53
<b>Quadro 4</b>	Conceitos da interculturalidade na Educação .....	68
<b>Quadro 5</b>	Síntese das definições apresentadas de representação .....	77
<b>Quadro 6</b>	Potencialidades da canção .....	89
<b>Quadro 7</b>	Atividades desenvolvidas durante a pesquisa.....	116
<b>Quadro 8</b>	Calendário das interações com o grupo de quatro alunas.....	121
<b>Quadro 9</b>	Calendário das interações entre pares .....	123
<b>Quadro 10</b>	Códigos das transcrições .....	123
<b>Quadro 11</b>	Participantes da pesquisa com os respectivos dados gerados (corpus da pesquisa).....	127
<b>Quadro 12</b>	Perfil dos interagentes de Teletandem francófonos .....	128
<b>Quadro 13</b>	Microesferas culturais identificadas nas interações de Teletandem .....	134
<b>Quadro 14</b>	Canções utilizadas – gênero, intérprete e contexto .....	135
<b>Quadro 15</b>	Organização das aulas .....	141
<b>Quadro 16</b>	Quadro das aulas ministradas .....	143
<b>Quadro 17</b>	Microesferas verificadas nas interações de Teletandem .....	146
<b>Quadro 18</b>	Organização do curso de PLE.....	193
<b>Quadro 19</b>	Práticas de compreensão oral.....	194

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Fases da pesquisa-ação .....	112
<b>Gráfico 1</b>	Curso universitário frequentado – Turma A.....	177
<b>Gráfico 2</b>	Curso universitário frequentado – Turma B .....	178
<b>Gráfico 3</b>	Primeira língua dos estudantes.....	179
<b>Gráfico 4</b>	Língua da família .....	180
<b>Gráfico 5</b>	Tempo de estudo da língua portuguesa – Turma A .....	181
<b>Gráfico 6</b>	Tempo de estudo da língua portuguesa – Turma B.....	182
<b>Gráfico 7</b>	Estudo de outras línguas estrangeiras.....	183
<b>Gráfico 8</b>	Motivo de estudo da língua portuguesa – Turma A.....	184
<b>Gráfico 9</b>	Ordem de importância das habilidades para aprender uma LE .....	185
<b>Gráfico 10</b>	Conhecimentos sobre a cultura brasileira .....	186
<b>Gráfico 11</b>	Tipo de contato com a língua portuguesa.....	188
<b>Gráfico 12</b>	Conhecimento sobre a música brasileira .....	189
<b>Figura 2</b>	Síntese dos aspectos desenvolvidos na pesquisa .....	254

## LISTA DE ABREVIACOES

ACIN	Abordagem Comunicativa Intercultural
Celpe-Bras	Certificação de Língua Portuguesa para Estrangeiros
<i>L.E.A</i>	<i>Langues Étrangères Appliquées</i>
LE	Língua Estrangeira
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLE	Português Língua Estrangeira
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unesp/FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>1.1 Contexto da pesquisa: Ensino de PLE.....</b>	<b>26</b>
<b>1.1.1 Breve histórico do ensino de PLE no Brasil e exterior.....</b>	<b>26</b>
<b>1.1.2 Globalização e políticas linguísticas de PLE .....</b>	<b>29</b>
<b>1.1.3 O Ensino de PLE na França .....</b>	<b>38</b>
<b>2 CULTURA: ALGUNS CONCEITOS .....</b>	<b>46</b>
<b>2.1 Cultura: conceitos ao longo da história .....</b>	<b>46</b>
<b>2.2 Cultura: definições contemporâneas .....</b>	<b>48</b>
<b>2.3 Concepções de multicultural, intercultural e transcultural.....</b>	<b>50</b>
<b>2.4 A (inter) cultura, no ensino de línguas estrangeiras .....</b>	<b>54</b>
<b>2.5 A educação intercultural e seu ensino na França .....</b>	<b>57</b>
<b>2.5.1 Abordagem Comunicativa Intercultural .....</b>	<b>60</b>
<b>2.5.2 Competência Intercultural .....</b>	<b>65</b>
<b>3 REPRESENTAÇÕES NO ENSINO DE LE .....</b>	<b>70</b>
<b>3.1 Representações interculturais.....</b>	<b>70</b>
<b>3.2 A questão do sujeito no ensino de línguas na inter-relação com a cultura.....</b>	<b>78</b>
<b>4 MÚSICA E O ENSINO DE LÍNGUAS.....</b>	<b>80</b>
<b>4.1 Música e o ensino de línguas estrangeiras .....</b>	<b>80</b>
<b>4.2 Música e o ensino de Línguas Estrangeiras: potencialidades da canção.....</b>	<b>82</b>
<b>4.3 Ensino de PLE e a música como elemento intercultural.....</b>	<b>90</b>
<b>4.4 Ensino de línguas por meio de músicas: considerações didático-pedagógicas .....</b>	<b>94</b>
<b>4.5 Letramento Literomusical e o ensino de LE .....</b>	<b>99</b>
<b>5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>104</b>
<b>5.1 A natureza da pesquisa .....</b>	<b>104</b>
<b>5.2 Etapas da pesquisa .....</b>	<b>110</b>
<b>5.3 Instrumentos para a coleta de dados .....</b>	<b>114</b>
<b>5.3.1 Observação participante .....</b>	<b>116</b>
<b>5.3.2 As interações de Teletandem.....</b>	<b>119</b>
<b>5.3.3 Diários reflexivos como instrumento de análise documental.....</b>	<b>124</b>
<b>5.3.4 Os questionários .....</b>	<b>127</b>
<b>5.4 Participantes da pesquisa.....</b>	<b>127</b>
<b>5.4.1 Interagentes do Teletandem.....</b>	<b>128</b>
<b>5.4.2 A professora pesquisadora .....</b>	<b>129</b>
<b>5.4.3 Participantes do curso de PLE.....</b>	<b>131</b>
<b>5.5 Critérios de análise.....</b>	<b>131</b>
<b>5.5.1 Categorização das microsferas culturais .....</b>	<b>132</b>
<b>5.5.2 Critérios de análise do curso de PLE: categorizações das falas.....</b>	<b>135</b>

**5.6 Procedimentos didáticos e elaboração do material didático do curso de PLE..... 136**

<b>6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>144</b>
<b>6.1 Análise das Interações de Teletandem.....</b>	<b>144</b>
<b>6.1.1 Microesfera 1 – Representações sobre as características dos países .....</b>	<b>146</b>
<i>6.1.1.1 Características do país – Brasil .....</i>	<i>146</i>
<i>6.1.1.2 Características do país – França .....</i>	<i>151</i>
<b>6.1.2 Microesfera 2 – Representações sobre o cotidiano.....</b>	<b>154</b>
<i>6.1.2.1 Moradia .....</i>	<i>155</i>
<i>6.1.2.2 Meio de transporte.....</i>	<i>156</i>
<i>6.1.2.3 Funcionamento da universidade .....</i>	<i>158</i>
<i>6.1.2.4 Clima .....</i>	<i>161</i>
<i>6.1.2.5 Férias acadêmicas .....</i>	<i>162</i>
<i>6.1.2.6 Culinária .....</i>	<i>164</i>
<b>6.1.3 Microesfera 3 – Representações sobre desigualdades sociais .....</b>	<b>167</b>
<i>6.1.3.1 Violência e pobreza.....</i>	<i>167</i>
<i>6.1.3.2 Sistema penitenciário .....</i>	<i>169</i>
<i>6.1.3.3 Preconceito .....</i>	<i>170</i>
<b>6.1.4 Microesfera 4 – Representações sobre comemorações.....</b>	<b>173</b>
<i>6.1.4.1 Festas típicas .....</i>	<i>173</i>
<i>6.1.4.2 Feriado .....</i>	<i>174</i>
<b>6.2 Discussão do questionário .....</b>	<b>176</b>
<b>6.3 Análise das aulas ministradas .....</b>	<b>190</b>
<b>6.3.1 Organização do curso de PLE.....</b>	<b>191</b>
<b>6.3.2 Representações etnonímicas .....</b>	<b>195</b>
<b>6.3.3 Representações toponímicas .....</b>	<b>206</b>
<b>6.4 Contribuições de músicas nas aulas de Português Língua Estrangeira (PLE) .....</b>	<b>219</b>
<i>6.4.1 Identidade e alteridade .....</i>	<i>220</i>
<i>6.4.2 Estereótipos .....</i>	<i>225</i>
<i>6.4.3 Trocas e/ou aproximações interculturais .....</i>	<i>231</i>
<i>6.4.4 Reflexões históricas e sociais.....</i>	<i>236</i>
<i>6.4.5 Reflexões sobre músicas brasileiras .....</i>	<i>240</i>
<i>6.4.6 Motivação para aprender PLE .....</i>	<i>250</i>
<b>6.5 Reflexões gerais sobre o curso .....</b>	<b>252</b>
<b>CONSIDERAÇÕES E PESPECTIVAS.....</b>	<b>255</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>261</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Teletandem) .....</b>	<b>274</b>
<b>APÊNDICE B – Terme de consentement libre et éclairé .....</b>	<b>276</b>
<b>APÊNDICE C – Questionário Inicial.....</b>	<b>278</b>
<b>APÊNDICE D – Aula 1 – Estereótipos.....</b>	<b>279</b>
<b>APÊNDICE E – Aula 2 – Cotidiano – Vida universitária .....</b>	<b>283</b>

<b>APÊNDICE F – Aula 3 – Cotidiano – Meios de transporte .....</b>	<b>289</b>
<b>APÊNDICE G – Aula 4 – Cotidiano – Moradia .....</b>	<b>293</b>
<b>APÊNDICE H – Aula 5 – Cotidiano – Alimentação .....</b>	<b>296</b>
<b>APÊNDICE I – Aula 6 – Desigualdades .....</b>	<b>300</b>
<b>APÊNDICE J – Aula 7 – Igualdades .....</b>	<b>305</b>
<b>APÊNDICE K – Aula 8 – Comemorações.....</b>	<b>309</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Em virtude da globalização, grande parte das distâncias geográficas se encurtou, pois as notícias, os produtos, os conhecimentos e as pessoas circulam mais e de maneira mais rápida e fácil. A maioria dos países necessita estabelecer trocas comerciais além de seus territórios, tornando-se, assim, fundamental a aprendizagem de outras línguas e, neste contexto internacional, a língua portuguesa está em sexto lugar entre as dez línguas mais faladas no mundo.

A língua portuguesa é oficial em nove países (Brasil, Portugal, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Timor Leste, São Tomé e Príncipe e Guiné Equatorial), ocupa oficialmente 10,7 milhões de km<sup>2</sup>, está presente em quatro dos seis continentes (América, África, Europa, Ásia) e tem de 221 a 245 milhões de falantes como primeira ou segunda língua. A língua portuguesa é idioma oficial em Macau e Goa (Índia), mas é falada nesses países por uma restrita parcela da população. Também, em 2010, foi a quinta língua mais utilizada na internet (OLIVEIRA, 2013). De acordo com Oliveira (2016), estima-se uma quase duplicação até o ano de 2100 do número de falantes do português no mundo (considerando a estimativa de 2015, 221 milhões de falantes).

Segundo Almeida Filho e Moutinho (2011), assiste-se a um crescimento na procura por se aprender português como língua estrangeira<sup>1</sup> (doravante PLE). Nos últimos 25 anos, nas escolas de idiomas de São Paulo, houve aumento de cem por cento do número de alunos que procuram aprender português. Percebe-se um aumento do número de cursos e de Centros de Cultura e Estudos Brasileiros (CEBs) em diversos países. Também, encontra-se cursos de português como língua estrangeira sendo oferecidos em universidades do exterior, em vários países, tanto na América como na Europa e em outros continentes.

Em 2011, a razão disso estava, principalmente, centrada no sucesso econômico de países emergentes, como Brasil e Angola, visto que o Brasil ocupa a posição de sétima economia mundial, e sua atuação no MERCOSUL tem se expandido por meio de acordos políticos e econômicos (ALMEIDA FILHO; MOUTINHO, 2011). Além disso, devido à crise econômica na Europa, percebe-se procura por mão de obra qualificada brasileira e, conseqüentemente, havia um crescente interesse por aprender a língua portuguesa falada no Brasil. Ademais, outro elemento relevante foram os eventos esportivos realizados em nosso

---

<sup>1</sup> Há outras nomenclaturas para definir o português como língua estrangeira, como por exemplo, PLA (Português Língua Adicional), PLNM (Português Língua não-materna), PFLO (Português para falantes de outras línguas).

país (SIPLE, 2012). Todos esses fatores deram ênfase à procura pela aprendizagem de português.

Segundo Oliveira (2013), pelo novo sistema capitalista<sup>2</sup> em que vivemos, devem-se incluir outras línguas nos mercados linguísticos, uma vez que a produção em uma só língua se torna finita, saturada e menos lucrativa. Assim, o multilinguismo tem uma grande relevância no século XXI. Diniz (2012) completa tal análise apontando que as transformações no cenário mundial, a formação dos blocos econômicos e a internacionalização do comércio, além de favorecer a aprendizagem de línguas, promovem debates linguísticos, nos quais o acesso às línguas pode promover a concretização de objetivos políticos e econômicos.

Sobre a primeira década do século XXI, Meyer (2015) aponta que fatores mundiais de caráter político e econômico contribuíram para a procura do PLE, como a entrada de Portugal na União Europeia, a colaboração dos PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa –, a entrada do Brasil no MERCOSUL, que possibilitou o ensino de PLE nos países vizinhos; a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) que proporcionou uma consciência identitária aos falantes de português; a participação do Brasil no Brics (Brasil, Rússia, Índia, China, e África do Sul), países com forte desenvolvimento industrial e comercial, que atraiu empresas e investimentos para o Brasil.

A mesma autora aponta que há muitas coisas que precisam ser feitas na área de PLE. Uma delas é pensar na formação do professor de PLE, porque há uma carência de cursos destinados a essa formação. A outra seria pensar em formações a distância e enfatizar o desenvolvimento das tecnologias aplicadas para a área. Do mesmo modo, o mercado editorial precisa ser preenchido, pois os livros didáticos de PLE são escassos, caros e, muitas vezes, são escritos por pessoas sem formação específica.

Por isso, “não é possível continuar a usar o mesmo referencial teórico e suas ferramentas analíticas que explicavam a linguagem, o português e seus usos, típico da modernidade colonial em um mundo pós-colonial” (MOITA LOPES, 2013, p. 30). Dessa maneira, é fundamental problematizarmos as teorias, as metodologias, as abordagens e as ferramentas que adotamos para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira (PLE).

---

<sup>2</sup> Pós Guerra-Fria a produção capitalista é caracterizada pela informatização da produção e o crescimento dos bens tangíveis “a produção de pequenas quantidades de diferentes versões do mesmo produto, a serem colocadas, com grande agilidade, em muitos mercados diferenciados, ainda que menores, dada a saturação dos mercados principais. [...] aplicado ao campo da economia linguística, isto implica que novos mercados linguísticos devem ser incluídos na produção, dada a finitude e saturação em uma única língua” (OLIVEIRA, 2013, p. 63).

Considerando a demanda pela procura da aprendizagem de PLE, observamos a importância de realizar pesquisas, qualificar professores, bem como elaborar materiais didáticos que contemplem as necessidades dos aprendizes e reflita um projeto educacional ampliado e emancipador, pois esta área é relativamente nova no Brasil.

De acordo com Almeida Filho (2011), o marco simbólico sobre as discussões de ensino de PLE no Brasil tem início com a publicação do livro didático “O ensino de Português para Estrangeiros”, escrito por Mercedes Marchandt, em 1956, em Porto Alegre. Depois, outro marco seria, em 1978, a publicação do livro “Português do Brasil para falantes de Espanhol”, dos autores Francisco Gomes e Sonia Biazioli. Paralelo a isso, nos anos 60 há uma produção de materiais didáticos para o ensino de PLE nas universidades dos Estados Unidos.

Sollai (2011) afirma que há uma carência de formação específica e de material didático sobre cultura brasileira. Apesar dos estudos começarem a despontar, tem-se a necessidade de mais pesquisas neste âmbito. Considerando, então tais apontamentos e o presente cenário, esta pesquisa pretende ser uma contribuição para esse campo em construção no Brasil.

Justificamos este projeto em parte pela formação da pesquisadora, licenciada em Língua Portuguesa e Língua Francesa, e também por uma experiência acadêmica e docente vivenciada no atual contexto de emergência do ensino-aprendizagem de PLE no Brasil e no exterior. Como docente de PLE, um dos obstáculos foi encontrar materiais que auxiliassem no ensino, pois os que existiam tinham pouca circulação, sendo a maioria dos materiais daquela época, 2011, de cunho estruturalista e pouco contemplavam as vivências dos alunos e os aspectos culturais e interculturais. Diante dessa dificuldade quanto não só à carência do material disponível, mas também da abordagem deste, escolhemos embasar-nos na perspectiva da Abordagem Comunicativa Intercultural (SANTOS, 2014), que vê língua e cultura como indissociáveis e reflete os movimentos de construções identitárias de si e do outro, visando desenvolver a empatia e o pensamento crítico.

Para desenvolver um material embasado na perspectiva intercultural, escolhemos trabalhar com tarefas<sup>3</sup> com canções brasileiras. Rocha (2012) afirma que a prática artística

---

<sup>3</sup> Baseamos no conceito de tarefa de Scaramucci (1996), segundo o qual tarefa é um termo usado na Linguística Aplicada para se referir a uma atividade de ensino com um propósito comunicativo e busca especificar usos que se assemelham aos da vida real. As tarefas substituem as tradicionais perguntas e propõem uma interação com o mundo, usando a linguagem com um propósito social; têm um foco no significado com um propósito comunicativo.

com música em sala de aula de língua estrangeira pode proporcionar uma aprendizagem mais prazerosa, lúdica e motivadora. Consideramos que a música brasileira, uma das expressões artísticas mais expressivas e conhecidas internacionalmente, é reflexo e produto cultural; gênero discursivo autêntico que, se levado para sala de aula, pode promover maior desenvolvimento das competências de pronúncia, de audição, de escrita, da interação e de interculturalidade, e ser um elemento motivador da aprendizagem. Também Christino (2017) afirma que a música é um instrumento pouco explorado nos materiais didáticos de PLE, e, Tonelli (2017) verifica que as canções quando utilizadas nos livros de PLE, apresentam tarefas relacionadas às formas linguísticas. Geralmente, são tarefas descontextualizadas e não estão relacionadas aos aspectos culturais. Além disso, segundo Marques-Rambourg (2009) a música brasileira é bastante difundida e apreciada na França, pelo seu caráter poético, exótico e pluricultural.

A presente pesquisa também se justifica porque encontramos materiais de PLE destinados a falantes espanhóis, ingleses e poucos estudos (como citaremos no capítulo teórico desta pesquisa) em relação ao ensino de português para falantes francófonos. Assim sendo, este estudo também pretende contribuir com a área de PLE para francófonos. Segundo Marques-Rambourg (2009), a importância dos estudos de PLE na França está relacionada às perspectivas sócio-históricas, econômicas e políticas: a migração de portugueses para a França, a consequente necessidade do ensino de língua portuguesa para descendentes portugueses; as relações internacionais entre Brasil e França; a importância turística do Brasil; a expressão artística intelectual brasileira na França.

Calvet e Oustinoff (2016) apontam que línguas romanas possuem um grande potencial no espaço da comunicação, com um bilhão de falantes. Mesmo que o inglês ocupe uma posição privilegiada, acredita-se que a globalização contribui para o multilinguismo. O autor considera também que pode haver um movimento de rejeição da língua inglesa, pois pode haver uma associação da língua como a língua da industrialização, do imperialismo cultural, da violação dos direitos humanos fundamentais e das desigualdades sociais. Além disso, as línguas romanas são faladas nos quatro cantos do mundo, segundo um estudo sobre as línguas para o futuro, o Conselho Britânico aponta que das dez línguas mais importantes, quatro são de origem romana (espanhol, português, francês e italiano).

Para gerarmos os dados escolhemos o contexto de Teletandem, isto é, um contexto telecolaborativo de aprendizagem que envolve dois falantes nativos (ou competentes) de diferentes línguas. Os interagentes utilizam geralmente o Skype para interagir, cada

participante faz papel de aluno por meia hora, falando e praticando a língua do seu parceiro. E, também, cada interagente faz o papel de professor por meia hora, praticando e ensinando sua língua nativa<sup>4</sup>. Esse contexto foi escolhido por apresentar mais facilidade em encontrar o público alvo (aprendizes de PLE francófonos), e por entender que as conversas de teletandem expressam o que os estudantes desejam discutir, já que, os alunos têm autonomia para escolher sobre o que querem falar.

Do mesmo modo, consideramos que investigar as representações dos estudantes de PLE francófonos permite verificar suas visões sobre os aspectos culturais do Brasil e dos brasileiros. Isso pode nos direcionar na elaboração de materiais didáticos, a pensar em políticas linguísticas e a refletir metodologias no ensino-aprendizagem de PLE.

Levando em consideração esses aspectos, esta pesquisa propõe os seguintes objetivos:

#### Objetivo Geral

- Contribuir para o ensino e aprendizagem de PLE, a partir da inter-relação entre língua e cultura, promovendo ações didático-metodológicas com músicas brasileiras.

#### Objetivos Específicos

- Identificar as microesferas culturais<sup>5</sup> recorrentes nas interações de Teletandem e nos diários reflexivos entre aprendizes de PLE francófonos e aprendizes de francês brasileiros, para nortear a elaboração de tarefas didáticas;

- Verificar as representações interculturais dos aprendizes de PLE em um curso ministrado em uma universidade francesa;

- Observar as potencialidades das tarefas didáticas com música propostas com vistas às contribuições no ensino de PLE;

Esses objetivos nos levam às seguintes questões de pesquisa:

- Quais os temas mais presentes verificados nos discursos dos aprendizes francófonos e brasileiros em contexto de Teletandem?

- Quais as representações mais recorrentes de aprendizes de PLE identificados em um curso de PLE em contexto de não-imersão?

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/>. Acesso em: 01 jan 2019.

<sup>5</sup> Microesfera cultural é um conjunto de aspectos culturais interconectados, são permeáveis e há uma relação entre os elementos (PAIVA, 2009), ou seja, as microesferas são as temáticas centrais mais recorrentes verificadas nas interações de teletandem e partir delas agregam-se subtemas.

- De que forma as tarefas com música, compreendidas pela perspectiva intercultural contribuem para o processo do letramento literomusical dos aprendizes<sup>6</sup> de PLE?

Sendo assim, a pesquisa percorre os seguintes passos: a) estabelecer uma prática de *Tandem* entre a pesquisadora e os aprendizes de PLE francófonos, na qual as conversas foram registradas por meio de gravações; b) analisar as interações e os diários reflexivos das interações de Teletandem dos aprendizes brasileiros e francófonos; c) a partir destes instrumentos (diários e interações orais), interpretar as relações interculturais do processo de ensino-aprendizagem de línguas, das quais se depreenderam algumas categorias interpretativas (microesfera); d) propor um curso de PLE por meio de tarefas pelo viés teórico metodológico da Abordagem Comunicativa Intercultural de acordo com as análises das interações por Tandem (categorias de microesferas), utilizando músicas populares brasileiras; e) verificar as representações dos aprendizes de PLE no curso ministrado; f) desenvolver as tarefas com os aprendizes de PLE para compreender as potencialidades do uso de música/canção como elemento promotor da aprendizagem de PLE na perspectiva intercultural.

A seguir, o Quadro 1 especificando os objetivos da pesquisa associados às perguntas de pesquisa, aos instrumentos de coleta de dados e aos procedimentos da análise.

**Quadro 1**– Resumo do percurso da pesquisa

<b>Objetivo geral:</b> Refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa estrangeira (PLE) a partir da inter-relação entre língua e cultura, promovendo ações didático-metodológicas com músicas, para francófonos, no intuito de favorecer a aprendizagem e o ensino de PLE de maneira mais significativa e mobilizadora de questões interculturais.				
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Perguntas de pesquisa</b>	<b>Instrumento de coleta de dados</b>	<b>Aporte teórico</b>	<b>Procedimentos para a análise</b>
- Identificar as microesferas culturais	Quais os temas mais presentes verificados nos discursos dos aprendizes francófonos e brasileiros em contexto de Teletandem?	- Interações de Teletandem (12 interações).  - Diários reflexivos de interações de Teletandem (120 diários).	- Interculturalidade (BYRAM, 1997; DERVIN; LIDICOAT, 2013)	Categorização das microesferas (PAIVA, 2009).  Movimentos de aproximação e afastamento (BOURDIEU, 1987).  Reconhecimento e Estranhamento

<sup>6</sup> Usamos estudantes, alunos, aprendentes e aprendizes como sinônimos.

				(ZANCHETTA, 2015)
- Verificar as representações interculturais dos aprendizes de PLE em um curso ministrado em uma universidade francesa	- Quais as representações mais recorrentes dos aprendizes de PLE identificados em um curso de PLE?	- Questionário aos alunos participantes do curso.  - Aulas ministradas (transcrições dos diálogos construídos em sala de aula)	Representações (ABRIC, 2002; AUGER, 2003).	Representações Interculturais Etnonímicas Toponímicas  Movimentos de aproximação e afastamento (BOURDIEU, 1987). Reconhecimento e Estranhamento (ZANCHETTA, 2015)
- Observar as potencialidades das tarefas didáticas com música propostas com vistas as contribuições no ensino de PLE.	- De que forma as tarefas com música, compreendidas pela perspectiva intercultural, contribuem para o processo do letramento literomusical?	- Aulas ministradas (transcrições advindas do curso ministrado de 12 horas - registros dos áudios).	Músico no ensino de LE (COELHO SOUZA, 2014; CHRISTIANO, 2017), FIGUEIROA, 2011; BARBOSA, 2014; TONELLI, 2017).	Análise interpretativa qualitativa.

**Fonte:** A autora.

Esta tese está assim organizada: na introdução, para a apresentação da pesquisa ressaltamos os objetivos, a justificativa da pesquisa e sua organização. No primeiro capítulo contextualizamos a pesquisa, no qual expomos a expansão do português língua estrangeira, as políticas linguísticas, seu desenvolvimento e entraves, e sua situação na França. Posteriormente, estão as concepções teóricas, metodológicas, considerações e apêndices.

Nos capítulos dois, três e quatro apresentamos as bases teóricas que utilizamos para construir a pesquisa e analisar os dados coletados. No capítulo dois mostramos as concepções de cultura e o desenvolvimento do conceito (CUCHE, 2002), as concepções atuais de cultura, e seus desdobramentos, como transculturalidade, interculturalidade e multiculturalidade, pelo viés de Welsch (1994), de Dervin (2010), de Kuper (2002) e outros. Expomos a epistemologias da Educação intercultural de acordo com Bizarro e Braga (2005), a competência comunicativa intercultural, segundo Byram (1997), e Abordagem Comunicativa Intercultural, pelo viés de Santos (2014). No capítulo três pontuamos o conceito de representação, pelo viés de Moscovici (2015), Bronckart (1997), Abrid (1994) e a

categorização das representações estabelecida por Auger (2003), por meio de duas das três categorias postuladas pela autora: etnomímicas e toponímicas. No quarto capítulo, trazemos questões sobre a música como material didático para ensino de línguas (BARBOSA, 2014; CHRISTIANO, 2017) e também a concepção de música no viés pedagógico, entendida pela perspectiva do letramento literomusical (COELHO SOUZA, 2014).

No capítulo cinco, expomos a metodologia da pesquisa, sendo que se trata de um estudo híbrido, que utiliza a metodologia qualitativa de cunho interpretativo, por ser um estudo de caso com traços de pesquisa-ação. Depois, apresentamos os instrumentos de pesquisa que foram utilizados para coletar os dados: a observação participante nas interações de Teletandem, onde praticamos 12 interações; os diários reflexivos elaborados sobre as interações de Teletandem e sobre o curso de PLE ministrado na França; assim como os questionários para compreender o perfil dos alunos. Também apresentamos os perfis dos participantes da pesquisa, a saber, os interagentes do Teletandem, os alunos do curso de PLE e a professora pesquisadora. Igualmente, mostramos como foi desenvolvido o curso de PLE, visto que foi ministrado, gravado e transcrito e os discursos construídos em sala de aula que são parte do *corpus* da pesquisa. Relatamos, ainda, sobre a categorização para verificar as microesferas apresentadas pelos alunos nas interações e para pontuar as representações mais recorrentes, bem como marcar as potencialidades da canção no ensino de PLE.

No capítulo seis, empreendemos a análise dos dados coletados, identificamos as microesferas mais recorrentes nas interações de Teletandem, discutindo os processos das relações interculturais de aproximação, identificação, afastamento e choque perante a cultura do outro. Verificamos as representações interculturais dos aprendizes de PLE em um curso ministrado em uma universidade francesa, de acordo com a classificação de Auger (2003), etnomímicas (representações relativas às pessoas, aos brasileiros) e toponímicas (representações relativas ao país, ou seja, aspectos geográficos). Posteriormente, compreendemos as contribuições da canção sob uma perspectiva intercultural, no curso de PLE ministrado.

Para finalizar a pesquisa, expomos as considerações finais, retomando os objetivos da pesquisa relacionando-os com as análises realizadas, reiterando as contribuições da pesquisa e também suas possíveis lacunas e refletimos sobre pesquisas futuras. Por fim, estão as referências e os apêndices.

## **1.1 Contexto da pesquisa: ensino de PLE**

Este capítulo apresenta um panorama geral e resumido da História da Língua Portuguesa e sua imposição no Brasil, instalando-se, primeiramente, como língua estrangeira. Em seguida, discutimos algumas políticas linguísticas que perpassam a concretização e a expansão do ensino de PLE no mercado mundial. Na última subseção, traçamos um breve percurso e panorama do ensino de PLE na França e algumas discussões que estão em voga na atualidade.

### **1.1.1 Breve histórico do ensino de PLE no Brasil e exterior**

O português, como o francês, o italiano, o castelhano e o romeno, pertence ao grupo das línguas românicas, que, por sua vez, pertencem à família das línguas indo-europeias. Isso se verifica, pois, segundo Medeiros (2015), por volta do segundo milênio antes de Cristo, devido a um movimento migratório de leste para oeste, alguns povos, provavelmente provenientes do norte dos mares Negro e Cáspio ou do norte da Índia, que falavam línguas do grupo indo-europeu, atingiram seu habitat quase definitivo, a Europa Central.

O português, derivado do latim falado, desenvolveu-se na costa oeste da Península Ibérica (atual Portugal, região da Galícia e da Lusitânia). Naquela época, de acordo com Naro e Scherre (2007), a língua não recebeu denominação nem de galego, nem de português, era a linguagem oral utilizada pelas pessoas; latim era a língua nos domínios escritos. O português expandiu para o sul e para o noroeste e, dessa forma, de acordo com o mesmo autor, com a independência de Portugal, usou-se a língua do território e, lentamente, a língua oral foi sendo incorporada pela escrita.

Com o início da reconquista cristã da Península Ibérica, o galego-português consolidou-se como língua falada e escrita da Lusitânia. Nesse momento, galego e português não estavam separados. Não há um consenso entre os linguistas sobre a relação entre a língua portuguesa e o galego (que sofreu muitas influências do castelhano); alguns acreditam que são línguas autônomas, outros defendem uma unidade linguística, isto é, seriam parte de um mesmo sistema linguístico com algumas diferenças (MEDEIROS, 2015). O processo de separação entre o galego e o português iniciou-se a partir da independência de Portugal em

1185, a expulsão dos mouros em 1249 e a derrota, em 1385, dos castelhanos que tentaram anexar o país, nesse momento a língua começou a ser denominada português.

Entre os séculos XIV e XVI, com a construção do império português ultramar, a língua portuguesa fez-se presente em várias regiões da Ásia, África e América; assim, alguns vocábulos são exportados, como outros são importados. No século XVI, houve o aparecimento das primeiras gramáticas, como a primeira Gramática Portuguesa de que se tem notícia, de 1536, elaborada por Fernão de Oliveira, que define a morfologia e a sintaxe. A língua, então, entrou em sua fase moderna, próxima do atual português como o conhecemos hoje.

Segundo Naro e Scherre (2007), até meados do século XVIII, no Brasil, fontes, relatos e pesquisas constataram o predomínio quase total de uma língua geral, denominada Tupi. Assim, desde 1500, palavras e conceitos foram trazidos pelos jesuítas portugueses, como os de “virgem” e “pecado”. Também, algumas palavras do Tupi, como tamanduá, tucano, piranha, maracujá, mandioca, entraram no português e, depois, espalharam-se para o resto da Europa.

O Tupi foi proibido pelos portugueses em 1757, e a língua portuguesa tornou-se o idioma oficial. Burke (2010), mencionando Edmund Spenser (1970, p. 67), enfatiza que “[...] sempre foi de costume o conquistador desprezar a língua do conquistado e forçá-lo a todo custo a aprender a dele”.

Todavia, de acordo com Naro e Scherre (2007), no Brasil, atesta-se a existência de duas línguas gerais de base indígena, a língua geral paulista e a língua geral amazônica, que, por um longo período, serviram de “[...] contato entre os europeus e seus descendentes mestiços com outros povos indígenas e que eram faladas como primeira língua pelas mulheres indígenas e seus filhos e como segunda língua pelos pais europeus” (NARO, SCHERRE, 2007, p. 28). Isto é, não houve interrupção na transmissão dessas línguas, mas elas se tornaram marginalizadas.

Como aponta Burke (2010), citando Nunes Leão (1983, p. 195), da mesma forma que os conquistadores de países e províncias lhes impuseram suas leis, também lhes determinaram sua língua. Desse modo, o Brasil, visto pelo binômio histórico colônia-colonizador, herdou a língua de seu colonizador como forma de domínio e de poder.

Seguiu-se a ideia de língua atrelada a um estado-nação. De acordo com Burke (2010, p. 181), a partir de meados do século XVIII, os vínculos entre língua e nação se tornaram mais estreitos, ligados à ideia de que uma língua deveria unir a trindade “um rei, uma fé, uma

lei”. Moita Lopes (2013), sobre isso, aponta que as línguas como invenções disciplinares e políticas conjugadas ao conceito de estado-nação fabricaram um ideal de língua pura, distanciando-se da história de seus falantes e escritores. Ou seja, criou-se, no Brasil, a ideia de um país monolíngue, predominantemente falante da língua portuguesa, e omitiu-se a existência de outras línguas. Apagou-se um passado multilíngue e inviabilizou-se a diversidade linguística no território brasileiro (MORONI, 2015). Além disso, com as Reformas Pombalinas (do Marquês de Pombal), a partir de 1757, foi proibido o uso das línguas indígenas e da língua geral. Pombal expulsou os jesuítas, pois ensinavam o Cristianismo na língua indígena, e decretou o português como língua oficial. Estima-se que havia 1200 línguas indígenas antes de os portugueses chegarem; atualmente crê-se que há 180 línguas nativas<sup>7</sup>. A partir de 1808, com a vinda da Família Real para o Brasil, a língua portuguesa tornou-se sinônimo de prestígio e poder, pois era a língua falada pela nobreza.

Um estudo da revista *Fapesp* aponta que o português brasileiro distanciou-se do europeu há quatro séculos. Todavia, quanto mais afastado dos centros urbanos, mais há a possibilidade de encontrar traços do português arcaico na variante brasileira (PESQUISA FAPESP, 2015).

No mesmo estudo, Castilho (2015) afirma que o português trazido pelos colonos no século XV continuou a se desenvolver no Brasil, ao passo que a língua em Portugal sofreu várias influências e foi se modificando. O autor exemplifica isso citando a gramática de Fernão Dias, que descrevia que os portugueses falavam lentamente. Por exemplo, Castilho (2015) pontua que a palavra “telefone” em Portugal é dita *t'fon*, ou seja, há um encurtamento das palavras na oralidade, enquanto na variante brasileira continuamos a falar a palavra com as quatro sílabas. Simões (2015) mostra outro exemplo de distanciamento: o gerúndio, que na variante brasileira é comum e, antigamente, costumava ser comum em Portugal, onde, hoje, o infinitivo é mais usual, “estou a fazer o jantar” (ressalva-se que, em algumas regiões de Portugal, continua sendo utilizado o gerúndio).

Também o português do Brasil sofreu constante influência dos índios e dos africanos e, no século XIX, ocorreu a influência de outros imigrantes europeus. Além disso, sabe-se que o idioma varia conforme a região e a influência a que é submetido, como, por exemplo, o dialeto caipira, ou o “r” retroflexo – existente em uma parte de Minas Gerais, Mato Grosso,

---

<sup>7</sup> “Segundo linguista Aryon Rodrigues, da UnB, 87% das línguas indígenas estão ameaçadas de “morte” – encaixam-se nessa categoria as línguas com 10 000 falantes ou menos”. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/quantas-linguas-sao-faladas-no-brasil/>. Acesso em 02 jun. 2019.

São Paulo e Paraná –, que se caracteriza dessa forma por influência do português, dos indígenas e dos bandeirantes (homens que saíam desbravando o território brasileiro em busca de riquezas). Esses exemplos ressaltam o distanciamento que aconteceu nas línguas, não por meio de imposição dos linguistas ou das políticas linguísticas, mas pelo processo criado pelos falantes da língua (PESQUISA FAPESP, 2015).

No século XIX, ocorre a queda da Monarquia no Brasil e uma crise em Portugal causada pela decadência do regime escravista. Assim, aos poucos, a estrutura mercantilista foi abandonada, e ambos os países buscaram o desenvolvimento por meio do capitalismo. Já no século XX, para manter as estruturas capitalistas, desencadearam-se regimes ditatoriais nos dois países, em Portugal, o regime salazarista, no Brasil, o Estado Novo (1937-1945) e, depois, o regime militar (1964-1985). Esses períodos não democráticos foram ruins para a expansão da língua portuguesa, os intelectuais e cientistas eram censurados e o acesso à educação e às tecnologias eram limitados (OLIVEIRA, 2013).

Após a queda do regime autoritário de Portugal (1974), houve a descolonização de alguns países africanos, a redemocratização do Brasil e uma aparente independência linguística. De acordo com Oliveira (2013), com a queda do sistema mercantilista, Brasil e Portugal passaram a buscar o sistema capitalista como meio de se desenvolverem. Ambos se inseriram no bloco ocidental capitalista, liderado pelos Estados Unidos; houve, assim, uma consequente mercantilização da língua inglesa. No final da Guerra Fria (1990), o que se percebe é um mundo unipolar dominado pela língua inglesa (OLIVEIRA, 2013).

Contudo, a partir do século XX, temos o processo de globalização mais audível, que abriu caminhos para o multilinguismo e a constante tentativa de inserção do português no mercado, o que é discutido na próxima subseção.

### **1.1.2 Globalização e políticas linguísticas de PLE**

No período após a Guerra Fria, no século XX, houve o avanço da ciência e a expansão da globalização – termo difundido pela imprensa financeira internacional, associado à difusão de novas tecnologias, à integração das pessoas por meio de computadores e ao aceleração da circulação de informações. Como assinala Milton Santos (2003, p. 23), “[...] a globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista”. Entretanto, sabe-se que tais mudanças não atingiram todas as pessoas de forma uniforme, isto é, a globalização tem seu lado perverso e excludente, principalmente quanto às regiões mais

pobres, que tendem a ser as mais prejudicadas. Como marca Kumaravadivelu (2008, p. 130), “[...] o conceito de globalização tem significados diferentes para pessoas diferentes em épocas diferentes”. Também, como assinala Hobsbawn (2007), citado por Blommaert (2010),

A atual onda da globalização de mercado livre provocou um crescimento dramático das desigualdades econômicas e sociais tanto no interior dos Estados como internacionalmente (HOBSBAWN, 2007, p. 3 apud BLOMMAERT, 2010).

Consideramos que essa outra configuração mundial acarretou outras formas de discutir e de gerenciar as políticas linguísticas, o ensino de línguas, bem como a língua portuguesa. Como argumenta Signorini (2013, p. 81), a política linguística<sup>8</sup> está relacionada à mais-valia, termo da filosofia marxista que avalia os motivos do acúmulo de capital na sociedade pós-industrial, “[...] valor atribuído a dada língua enquanto recurso capaz de trazer vantagens competitivas no mercado global, como veículo de conhecimento e desenvolvimento”.

Por sua vez, os estudos do historiador inglês, Burke (2010, p. 128), consideram que o processo de globalização tem contribuído para a mistura linguística “[...] hoje de forma mais visível – ou audível – na invasão de tantas línguas, do Português ao Japonês, por palavras e expressões inglesas ou anglo-americanas”. No entanto, a “[...] mistura de línguas em nível global começou há séculos atrás”. Assinalamos que as misturas linguísticas, como se apontou anteriormente, já existiam, mas atualmente tornaram-se mais necessárias, já que o contato entre os povos tornou-se mais frequente, as distâncias também se tornaram menores e o intercâmbio cultural e linguístico tornou-se mais aparente.

Anteriormente, talvez ainda hoje, a língua inglesa é uma forma de “comoditização/mercantilização” para acesso ao mundo globalizado, isto é, a necessidade de aprender o inglês para se inserir no mercado de trabalho e/ou ter tal acesso (SIGNORINI, 2013). Contudo, como argumenta Coupland (2010, p. 11 apud Burke, 2010), devido à globalização, as línguas estão se desenvolvendo e se espalhando cada vez menos como sistemas linguísticos uniformes coerentes. Dessa forma, vista a infinidade de contextos em que o inglês é falado, fica inviável atrelar uma língua à concepção de estado-nação, ou até mesmo a concepção de falante nativo pode ser questionada.

---

<sup>8</sup> Podemos compreender a política linguística, segundo Calvet (2006), como as decisões políticas sobre as línguas e seu uso na sociedade, como as línguas podem ou não serem promovidas, proibidas, mantidas, revitalizadas, legisladas e protegidas, a partir de ações do estado, como por exemplo, a proibição das línguas indígenas no Brasil, feitas pelo Marquês de Pombal.

Levando em consideração os aspectos apresentados, a globalização, as ampliações das relações internacionais e o mundo multipolar, Oliveira (2013) entende que a produção e a circulação em uma só língua tendem a saturar o mercado, e todas as relações são perpassadas por um mercado. Assim há espaço para o multilinguismo (uso e aprendizagem de várias línguas) e as outras línguas, além da língua inglesa.

Dessa forma, este período tornou-se produtivo para a língua portuguesa, nos âmbitos internacional e nacional; a partir de então há uma valorização do multilinguismo, a necessidade de um novo capitalismo, amplia-se o letramento da população, há um crescimento da classe média, mais consumo e circulação cultural, mais viagens para o exterior (OLIVEIRA, 2013). Também a maioria dos países necessita estabelecer trocas comerciais além de seus territórios, tornando-se, assim, fundamental a aprendizagem de outras línguas.

Assim, considera-se que “[...] falar de política linguística e de globalização costuma ser o mesmo que falar de estratégias de gerenciamento de mercado linguístico, transnacionais com vistas à produção e circulação de produtos linguísticos e semióticos” (SIGNORINI, 2013, p. 76). Deste modo, observa-se no contexto do Brasil que nos últimos 30 anos foram desenvolvidas estratégias governamentais, individuais e coletivas, para impulsionar a língua portuguesa em tempos de globalização, tanto por meio de políticas linguísticas como por meio de estudos na área.

De acordo com Signorini (2013), há uma reorientação dos programas de difusão do português, a CPLP (Comunidade de Países de Língua Portuguesa) pode representar a nova face do império português em tempos de globalização, uma reorientação para contemplar as redes de interesse econômicos, geopolíticos e geoestratégicos, vindos de uma “irmandade” de países que falam a mesma língua.

Contudo Signorini (2013), citando Mateus (2002), diz que brasileiros e portugueses, muitas vezes, não se acertam quando se trata de ensinar a língua, por se considerarem, um ou outro, detentores de uma variedade superior. Com isso, as variantes africanas, portanto, são quase sempre omitidas no contexto internacional. Há, ainda, uma discussão entre os linguistas que apregoam a distinção entre o português de Portugal e o português brasileiro.

Por sua vez, Castilho (2015) destaca que assumir uma língua-pátria, isto é, assumir a lusofonia em âmbito transnacional significa assumir uma relação de hierarquia, ainda no binômio colônia-colonizador. A lusofonia remete a um conjunto de países falantes da língua portuguesa, como língua materna ou oficial, e também leva em consideração o “criolo” (mistura do português de Portugal com outras línguas de países que foram colonizados). E a

hierarquia se dá pelo uso de tal termo visar a construir uma ideologia de fraternidade e de cooperação entre os países-membros, na qual Portugal seria o centro referencial das relações.

Todavia, Fabrício (2013, p. 147) menciona que essa problemática é discutível, uma vez que há uma projeção de ex-colônias portuguesas no cenário internacional e uma crise na União Europeia, o que pode reconfigurar a relação colônia-colonizador. Além disso, “[...] as práticas identitárias contemporâneas estão cada vez mais atreladas a contextos móveis, modulados por interesses político-econômicos, e às emergentes relações de poder e autoridade, produtoras de novas e múltiplas filiações”, ou seja, as identificações são momentos transitórios e não fixos. Também compreendemos que o espaço simbólico lusófono abarca comunidades distintas, com problemas variados, o que afetaria a ideia de união entre os países.

As discussões são variadas. Refletimos sobre políticas com o intuito de “união” dos falantes lusófonos, algumas políticas convergentes, como o Acordo Ortográfico<sup>9</sup> da Língua Portuguesa, assinado em 1990 por todos os países de língua oficial portuguesa, com a oposição de Portugal contra o “abrasileiramento” de um patrimônio nacional. Em 2012, houve um plano de ação para a promoção internacional do português; também em 2012, o Instituto Internacional de Língua Portuguesa pregou a ideia de gestão compartilhada, multilateral e internacional. Casseb-Galvão (2015), sobre isso, propõe uma junção das forças no intuito de aproveitar a procura pela aprendizagem de PLE, por meio do Instituto Camões, dos países membros da CPLP e do Itamaraty (governo brasileiro).

Todavia, há também algumas políticas divergentes para a normatização da língua, duas Academias de Letras, duas políticas de certificação de proficiência<sup>10</sup>, dois localizadores na internet (OLIVEIRA, 2013). Há também a AILP – Associação Internacional de Linguística do Português –, base de dados internacional do português (variedades nacionais orais e

---

<sup>9</sup> Fruto de um longo trabalho da Academia Brasileira de Letras e da Academia das Ciências de Lisboa, os representantes oficiais dos então sete países de língua oficial portuguesa (além do Brasil e de Portugal, também Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe) assinaram em 1990 o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, ratificado também, depois da sua independência em 2004, por Timor-Leste. O Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (1990) entrou em vigor no início de 2009 no Brasil e em 13 de maio de 2009 em Portugal (PORTAL DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2018).

De acordo com o Jornal BBC News, 2015, o Acordo Ortográfico é visto como uma imposição e uma ameaça à variante europeia, pois há uma predominância, de acordo com os portugueses, da variante brasileira, como, por exemplo, a retirada das consoantes mudas nas palavras como “ótimo” e “acto”, que, com a reforma, devem ser grafadas como no Brasil. Por isso, em Portugal, foi organizado um manifesto digital contra o acordo que tem mais de 100.000 assinaturas.

<sup>10</sup> Certificação brasileira: Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) Certificação portuguesa: CAPLE (Certificação de Português Língua Estrangeira).

escritas), usada para serviços de tradução e produção de material didático. A associação pensa no VOC – Vocabulário Comum da Língua Portuguesa –, banco de dados lexical eletrônico, adotado como instrumento para implementação da reforma ortográfica e outros estudos, utilizado também como fonte para pesquisas.

Nesse contexto, de acordo com Schoffen e Martins (2016), há uma falta de políticas linguísticas que estabeleçam parâmetros oficiais orientadores para o ensino de PLE no Brasil. Assim, o exame Celpe-Bras torna-se, muitas vezes, orientador das práticas pedagógicas em salas de aula e pode também ser parâmetro de referência para currículos de PLE. Atualmente, quando há um currículo para direcionar as práticas teórico-metodológicas no ensino de PLE, voltadas para a variante brasileira, ele é feito individualmente em cada centro de ensino de PLE. De acordo com os mesmos autores, essa falta reforça a necessidade de pensar em materiais didáticos e progressões curriculares para o ensino de PLE, como objetiva esta pesquisa.

Por sua vez, Portugal possui políticas linguísticas que estabelecem parâmetros orientadores para as práticas de PLE. Tais políticas para o ensino de PLE tiveram início no ano de 2005, todavia, desde 2001 já existia um decreto-lei que incumbia as escolas de Portugal a acolherem os alunos estrangeiros. Podemos citar os parâmetros: o QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro<sup>11</sup>–, o Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador, e as Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM): no Ensino Secundário; leva-se em consideração que essas diretrizes são internas e externas, ou seja, são também de alcance nacional e internacional. (SCHOFFEN; MARTINS, 2016).

Há também como uma política linguística brasileira a criação de universidades públicas destinadas a espaços transnacionais, a saber, a Unila (Universidade Federal de Integração Latino-americana) - protagonismo brasileiro - que cultiva a multiculturalidade, o bilinguismo e a interdisciplinaridade, localizada na fronteira Argentina, Brasil, Paraguai; e também a Unilab (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia), no interior nordestino, e previsão de criação de instituições como essas para todos os países da CPLP. Além desses espaços, temos a UnB (Universidade de Brasília), a UFBA (Universidade

---

<sup>11</sup> O QuaREPE, de responsabilidade do Ministério da Educação, foi adotado, em 2011, pelo Instituto Camões como documento orientador do currículo de PLE para alunos do ensino básico e secundário de sistemas escolares estrangeiros. Disponível em: [http://www.siple.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=317:politica-portuguesa-de-ensino-de-portugues-no-estrangeiro&catid=72:educacao-8&Itemid=114](http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=317:politica-portuguesa-de-ensino-de-portugues-no-estrangeiro&catid=72:educacao-8&Itemid=114).

Federal da Bahia) e a Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), que oferecem cursos de licenciatura específicos para a formação de professores de PLE. Além disso, algumas Universidades brasileiras instituíram disciplinas de PLE em seus currículos nos cursos de licenciatura em Letras. Como por exemplo, a UFU (Universidade Federal de Uberlândia), que tem as disciplinas obrigatórias: Metodologia de Ensino de PLE e Estágio Supervisionado de Prática, no curso de licenciatura de línguas estrangeiras. E a Unesp (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”) que possui a disciplina Português como Língua Estrangeira no curso de graduação de Letras. Igualmente, temos disciplinas relacionadas ao ensino-aprendizagem de PLE ministradas em cursos de pós-graduação.

Como evidencia Izaki-Gómez (2018), apesar de as institucionalizações de PLE serem ainda tímidas, há uma produção acadêmica e científica relevante nas universidades brasileiras, que desenvolvem pesquisas nesse domínio em níveis de iniciação científica, de mestrado, de doutorado e de pós-doutorado. Contudo, a mesma autora aponta que os desafios para o ensino de PLE no Brasil são grandes, pois, apesar de haver um crescimento nas produções científicas e uma demanda pelo ensino de PLE, a área parece não ocupar um lugar legitimado no campo da Linguística Aplicada; assim, há um longo caminho a percorrer para a construção da área. Consideramos que o campo de PLE parece ter um lugar legitimado, mesmo assim, há muitas lacunas e desafios a serem superados.

Exemplificamos com as pesquisas desenvolvidas na área e ações que propiciaram sua expansão. Observamos, de acordo com o quadro abaixo, que as pesquisas na área de PLE tiveram um grande crescimento, principalmente a partir da instituição do exame Celpe-Bras.

**Quadro 2** – Pesquisas desenvolvidas em universidades brasileiras na área de PLE

<b>Temáticas</b>	<b>Produções antes do exame Celpe-Bras</b>	<b>Produções depois do exame Celpe-Bras</b>
Aspectos interculturais no ensino, na aprendizagem, no ensino e na avaliação de PLE.	Costa (1994)	Flores Pedroso (1999), Figueiredo (2003), Carvalho (2003), Santos (2003), Berwig (2004), Ribeiro (2004), Pereira (2005), Oliveira (2006), Porto (2006), Santos (2007), Souza (2010), Tonelli (2012), Batista (2013), Duarte (2014), Rotta (2016)
Aspectos do ensino, aprendizagem e avaliação de português para grupos linguísticos específicos	Kunzendorff (1989); Weiss (1994), Gonçalves (1997)	Xavier (1999), Pires (1999), Lunardelli (2000), Rottava (2001), Viana (2003), Amorim (2004), Im (2004), Kim (2004), Silva (2005), Rojas (2006), Almeida (2007a), Pedro (2007), Begrow (2007), Mohr (2007), Pereira (2009a), Lima (2010), Sakaguchi (2010), Leroy (2011),

		Yuqi (2011), Guimarães (2011), Gao (2012), Mota (2013), Faria (2015), Ramos (2015), Sousa (2015), Silva (2015b), Torres (2015), Chagas (2016), Cintra (2016), Locatelli (2016), Lopez (2016), Robles (2016), São Bernardo (2016), Silva (2016)
Aspectos da sala de aula para orientações no ensino	Lima (1991), Fontão (1993), Bizon (1994), Chicareli (1994), Cruz (1994), Rottava (1995), Ferreira (1996)	Dell'Isola (1999); Alvarez (2000); Vinecky (2003), Zoghbi (2004), Santos (2004) Carvalho (2005), Ohlweiler (2006), Paz (2006), Rebello (2006), Almeida (2007b), Luz (2007), Santos (2007), Weiss (2007), Cavichioli (2008), Yan (2008), Pereira (2009b), Barros (2011), Carilo (2012), Kraemer (2012), Santos (2012), Dilli (2013), Mittelstadt (2013), Sales (2014), Oliveira (2015b), Sampaio (2015), Takahashi (2015), Andrade (2016), Assunção (2016), Braganollo (2015), Conceição (2016), Junior (2016), Queiroz (2016), Salimen (2016)
Aspectos relativos ao exame Celpe-Bras		Varela (2002), Schoffen (2003), Mello (2003), Castro (2006), Almeida (2006), Silva (2006), Sakamori (2006), Rodrigues (2006), Ramos (2007), Lima (2008), Nascimento (2008), Fortes (2009), Gomes (2009), Li (2009), Schoffen (2009), Gaya (2010), Machado (2011), Azeredo (2012), Damazo (2012), Ferreira (2012), Machado (2011), Mello (2012), Bizon (2013), Conrado (2013), Cota (2013), Evers (2013), Orra (2013), Cielo (2014), Bottura (2014), Sales (2014), Cândido (2015), Freschi (2015), Pileggi (2015), Barreto (2016), Jha (2016)
Contextos específicos de aprendizagem, avaliação e ensino	Maher (1990), Sani (1996)	Bulla (2014), Carneiro (2014b), Gonzalez (2015), Sidi (2015), Barbosa (2016), Shibayama (2016), Silva (2016), Vieira (2016)
Formação/ atuação de professores	Araújo (1995)	Furtoso (2001), Jucá (2002), Niederauer (2002), Coitinho (2007), Futer (2007), Silva (2011b), Herrmann (2012), Costa (2013), Brandão (2014), Souza (2014), Bosch (2015), Coelho (2015), Fonseca (2015), Jesus (2015), Guerra (2016)
Ferramentas pedagógicas para o ensino aprendizagem de PLE	Moura (1986), Chaves (1986), Caldas (1988), Sternfeld (1996)	Corno (2001), Souza (2003a), Souza (2003b), Faria (2005), Moura (2005), Ricardi (2005), Cavalcanti (2006), Mendes (2006), Pacheco (2006), Gottheim (2007), Zampietro (2007), Carvalho (2008), Cavalcante (2008), Pinto (2008), Castro (2009), Brocco (2009), Ribeiro (2009), Costa (2010), Praxedes (2010),

		Aguena (2011), Fernandes (2011), Silva (2011a), Gondim (2012), Duarte (2012), Silva (2012), Ueti (2013), Reis (2014), Gonzalez (2015), Oliveira (2015a), Reis (2015), Rosa (2015), Campos (2016), Misturini (2016), Santana (2016)
Políticas Linguísticas		Diniz, (2008), Conceição (2011), Diniz (2012), Marin (2013), Carneiro (2014a), Borges (2015), Silva (2015a), Sousa (2015), Cañas Chávez (2016), Dorigon (2016), Gabas (2016), Miranda (2016)
Práticas de Avaliação		Lima (2002), Almeida (2005), Marques (2005), Almeida (2009), Furtoso (2011), Silva (2012), Brocco (2014)

**Fonte:** MARTINS (2017, p. 53-54). Traduzido pela pesquisadora.

Deste modo, podemos ponderar que o Celpe-Bras é um dos divisores e propulsores de políticas e pesquisas da área de PLE. Além do exame, outros fatores são levados em consideração na expansão desse campo. De acordo com Zoppi-Fontana (2009), outras importantes ações do Estado brasileiro têm colocado em evidência a língua portuguesa: a criação do Museu da Língua Portuguesa, em 2006; a criação da Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa, em 2005; a proposta de criação do Instituto Machado de Assis, em 2005; a instituição do dia Internacional da Língua Portuguesa, em 2006.

De acordo com Zoppi-Fontana (2009, p. 21), posição de que compartilhamos, o português pode ser visto como língua transnacional, pois “[...] transborda as fronteiras territoriais do Estado-Nação nas quais foi historicamente constituída”. Ou seja, a língua portuguesa passa a ter valor mercadológico mundial, além do seu próprio território, mas ela não é uma língua franca ou global, ela se expande enraizada com sua cultura, com sua história e sua identidade, contudo é reformulada para atender aos mercados aos quais se destina. Assim, o processo de evolução da língua caracterizaria sua posição de autoria, desvinculada de Portugal, tendo sua própria identidade.

Muitas discussões estão em curso, contudo consideramos que a língua portuguesa guiada pelas políticas linguísticas citadas anteriormente tem-se consolidado como uma importante língua no contexto internacional. Todavia, muitas políticas linguísticas tem se dissipado, muitas vezes, são descontínuas, o que prejudica a consolidação da área. Como, por

exemplo, não possuímos mais o Museu da Língua Portuguesa<sup>12</sup>, o Instituto Machado de Assis não entrou atividade, os editais para leitores<sup>13</sup> brasileiros atuarem no estrangeiro não possuem uma regularidade. A aplicação do Celpe-Bras no ano de 2018 foi feita uma vez no ano – anteriormente, havia duas aplicações por ano. Além disso, são poucas as formações específicas na área de PLE nas universidades brasileiras.

Igualmente, o governo brasileiro precisa atuar de forma mais presente e eficaz no que no que concerne às políticas linguísticas de divulgação e acordos sobre o ensino de PLE. Como afirma Casseb-Galvão (2015), cabe ao Ministério das Relações Exteriores, o Itamaraty, por meio do Departamento Cultural, fazer uma política oficial de difusão internacional do português brasileiro. Podemos citar como exemplo, pontuados pela autora, a necessidade de ampliar o programa de leitorado, visto que há uma demanda das universidades estrangeiras em receber professores brasileiros; falta ampliar os vínculos entre as universidades e o mercado de trabalho, assim como expandir a relação entre o órgão governamental, o Itamaraty e as universidades; e carece-se de fomento para as pesquisas com essa temática. Furtoso (2015) menciona também a ausência de apoio de investimentos aos CEBs (Centro de Estudos Brasileiros), que são um dos maiores responsáveis por divulgar os cursos de PLE no exterior. Ressaltamos não apenas o insuficiente investimento nos cursos superiores de Letras e na formação do professor, mas também o descaso com a educação pública primária e secundária que gera consequências desastrosas em todos os setores do país.

Esperamos que a língua portuguesa se mantenha cada vez mais em voga no ensino, cabendo a nós, linguistas, apoderar-nos dessa luta, produzir materiais para o ensino, fomentar pesquisas e estudos, repensar outras políticas linguísticas benéficas para expansão do ensino da língua portuguesa como língua estrangeira.

Compreendidas a história e a situação da língua portuguesa no mundo, por meio de uma breve apresentação das políticas linguísticas para o ensino de português como língua estrangeira, discutimos, a seguir, como se desenvolveu o ensino de português na França, uma vez que esse foi o contexto da pesquisa em foco.

---

<sup>12</sup> Em 2015 houve um incêndio que destruiu o Museu da Língua Portuguesa, todavia, ele encontra-se em reconstrução. Informações e algumas exposições podem ser acompanhadas no site <http://museudalinguaportuguesa.org.br/#topo>. Acesso em 01 jun. 2019.

<sup>13</sup> Seleção de professores brasileiros para atuar em Instituições de Ensino Superior Estrangeiras, no intuito de promover a língua portuguesa, na variante brasileira, além da cultura, literatura e estudos brasileiros nessas instituições (<https://www.capes.gov.br/pt/cooperacao-internacional/multinacional/programa-leitorado>. Acesso em 01 jun. de 2019)

### 1.1.3 O Ensino de PLE na França

Não encontramos um panorama geral sobre o ensino de PLE na França, não há um perfil traçado das universidades que oferecem o curso de PLE ou as possíveis licenciaturas em PLE, também não encontramos o perfil dos professores que trabalham nas universidades francesas. Há um perfil e uma cartografia sobre o ensino de PLE na França que estão sendo traçados pela Université Clermont-Auvergne (denominada anteriormente Blaise-Pascal)<sup>14</sup>, coordenado pelo professor Saulo Neiva, e os resultados disso estão previstos para o ano de 2019. Contudo, em 2017, houve passos iniciais para as trocas e compreensão do ensino de PLE na França, como o 1º Encontro de Professores de língua, literatura e civilização brasileira na França (EPLLIC-BRAS), e em 2018 realizou-se a segunda edição do evento. Além disso, na Europa, outros eventos estão sendo feitos com esse intuito, como as Jornadas Pedagógicas de Língua Portuguesa, que está na quinta edição. Não nos aprofundaremos nesse assunto, pois não é o foco da pesquisa, contudo ele representa o contexto no qual aplicamos o curso, por isso mostramos alguns estudos que discutem o ensino de PLE na França.

Peruchi (2010), citando Parvaux (2000), diz que um primeiro projeto para a implementação da língua portuguesa nas escolas francesas foi apresentado em 1939, mas, devido à Segunda Guerra Mundial, não foi levado adiante. Assim, em 1952, depois da guerra e com a reforma da Educação, alguns cursos opcionais de Português surgiram nas escolas secundárias de Paris, Poitiers, Toulouse e Nîmes.

Segundo Faneca et al. (2012), no final do século XIX, registrou-se um aumento no número de imigrantes portugueses para a França, contudo a grande imigração aconteceu no final dos anos 1950, devido aos atrasos econômicos e ao pouco desenvolvimento de Portugal sob o regime ditatorial desde 1926.

Peruchi (2010) completa que o ensino de PLE na França começou com o processo migratório de portugueses para a França antes de 1975, muitos de maneira ilegal, devido às condições econômicas de Portugal e ao regime ditatorial no país<sup>15</sup>. Logo, o português era uma língua de imigrantes, geralmente com condições financeiras difíceis, trabalhadores

<sup>14</sup> A Universidade francesa Blaise-Pascal, localizada na cidade Clermont-Ferrand, mudou de nome no começo de 2018. O nome atual da Universidade é Clermont Auvergne. Todavia mantivemos o nome antigo, Blaise-Pascal, em toda a pesquisa.

<sup>15</sup> Regime ditatorial em vigor de 1933 a 1974, também chamado salazarismo, em referência a António de Oliveira Salazar, o principal fundador. O regime se caracterizava pelo imperialismo colonial e nacionalismo econômico, com o objetivo de manter a ordem, e não havia liberdade aos cidadãos. Atos contra o governo eram motivos de tortura, o regime assemelhava-se aos governos de Mussolini e de Hitler (HISTÓRIA DE PORTUGAL, 2018).

estrangeiros sujeitos à xenofobia. Marques-Rambourg (2009, p. 82) complementa que o ensino de português na França veio de uma demanda com a imigração de portugueses nos “[...] anos 1960, entre 1965 e 1970, com cerca de 87.000 pessoas, variando, entre 1982 e 1985, com pouco mais de 7.800 pessoas, e desenvolvendo-se, gradual e historicamente, ao longo dos anos 1990”.

Assim, a língua portuguesa é, em algumas ocasiões língua de herança<sup>16</sup> e existe um apelo para que ela seja ensinada nas escolas francesas. Também as relações internacionais entre Brasil e França, intensificadas nos anos da ditadura, reforçaram o interesse pelo aprendizado de PLE, o que se estende até os dias atuais, como se pode ver nos números:

Entre final dos anos 50 e princípios dos anos 70, do século XX, mais de um milhão de portugueses emigrou para a França. Centenas de milhares fizeram-no clandestinamente. Em 1968, havia mais ao menos 500.000 portugueses naquele país (Conim & Carrilho, 1989; Volovitch-Tavarès, 2001). Nos anos 80, o número diminuiu, apesar disso, em 1982, os portugueses representam 21% da totalidade dos imigrantes de França. Entre 1981 e 1985, período de grande expansão da emigração portuguesa, França foi o país mais procurado, absorvendo 50,9 % do total da emigração legal. Em 2006, os portugueses residentes na França representam 13,9% da totalidade dos imigrantes, ou seja, 491.000 sujeitos. Atualmente, na França, vivem cerca de um milhão de portugueses (FANECA et al., 2012, p. 3).

Marques-Rambourg (2009) enfatiza que os descendentes lusófonos não aprendem a língua como materna, eles não visam a uma reflexão sobre o uso da língua, pois a aprendizagem está centrada em uma comunicação imediata e prática com a família. Assinalamos que há uma diversidade no modo de aprender a língua, assim o ato de aprender a língua da família dependerá de cada indivíduo, das relações que os pais ou responsáveis estabelecem com a aprendizagem do português; ademais os casos de bilinguismo são particulares em cada família.

Peruchi (2010) afirma que o ensino da língua portuguesa nas escolas francesas seguiu as metodologias que vigoraram em cada época. Havia abordagem Tradicional, centrado na aprendizagem por meio da leitura de textos literários e traduções, depois há uma mistura de métodos, do Tradicional com o Áudio Lingual. Já nos anos 1980, houve uma mudança no ensino de línguas, que alterou os programas e as abordagens do ensino de língua portuguesa

---

<sup>16</sup> O português como língua de herança (PLH) é a língua portuguesa falada por famílias lusófonas que moram fora do território lusófono. Geralmente o contato com a língua se dá por meio das interações cotidianas com a família (MORONI, 2015). O conceito de família se refere a “família monoparentais, uniões homoafetivas, famílias expandidas (com avós ou tios morando na mesma casa) ou reconstituídas (em que o casal tem filhos de uniões anteriores)” (MORONI, 2015, p.29). Leva-se em consideração que as línguas de herança são sempre minoritárias; o conceito está relacionado às representação de visibilidade e impacto da língua.

na França. A partir desse momento, acredita-se que o aluno deve ser exposto a textos autênticos e ser capaz de usar a língua de forma autônoma em situações reais de uso. Contudo, a autora pontua que, em muitos centros culturais brasileiros e no ensino nas escolas francesas, permaneceu o tradicionalismo no ensino, com temas centrados na Literatura, na Geografia e na História, ou seja, uma visão de uma civilização cerceada de um passado colonial, com enfoque apenas na estrutura da língua.

Segundo Peruchi (2010), antes dos anos 1970 já se encontrava nas universidades o estudo de português. Ela afirma que, a partir da década de 1930, os primeiros leitores portugueses foram enviados para as universidades da França. Mas somente depois de 1973 o ensino de português ganhou expansão em outros níveis, Fundamental e Médio; por influência da presença de imigrantes portugueses “[...] na década de 1970, essa população já era a maior comunidade estrangeira numericamente na França” (PERUCHI, 2010), p. 19).

Assim, acordos entre Portugal e França foram estabelecidos para o ensino de português em territórios franceses. Em 1971, houve o primeiro acordo de cooperação para o ensino da língua, interessante para os dois países: no caso da França, para expandir e buscar territórios para uma inserção mundial; quanto a Portugal, para manter a língua dos seus descendentes em outros territórios, preservando a identidade portuguesa. Leva-se em consideração, ainda, que a França é o país da Europa onde existe o maior número de imigrantes portugueses, o que também marca importância de tal cooperação.

Outro fator importante que Peruchi (2010) aponta é a criação, na França, em 1970, de uma associação<sup>17</sup> para o desenvolvimento de estudos portugueses e brasileiros. Em 1978, a associação incluiu países lusófonos, da África e da Ásia. A ideia era promover o francês nos territórios lusófonos, bem como o português no território francês. Além disso, viagens foram organizadas a Portugal e ao Brasil, bem como exposições, sessões de cinema e reuniões. De acordo com Faneca et al. (2012), o ensino-aprendizagem de PLE nas associações tinha o intuito de promover um contexto sociocultural aos lusodescendentes, desenvolver a identidade social e cultural, a motivação e também fornecer apoio psicológico.

---

<sup>17</sup> “As Associações Culturais Portuguesas, uma média de 1000, publicadas no *Journal Officiel de la République Française* (Leis e 7 Decretos), são associações regidas pela lei de 1901, cujo objetivo principal é o ensino da língua e da cultura portuguesas a alunos de 2º, 3º ciclos e ensino secundário. Podemos dizer que existem dois tipos de associações: as que têm por dominante o folclore (grupos folclóricos, celebrações, festas, jogos tradicionais) e as associações das novas gerações, portadoras de um fermento *identitário* conflituoso. As atividades nelas desenvolvidas são pluridimensionais. Todas testemunham uma vontade de reapropriação da história e da cultura portuguesas, de conservação da língua e da valorização da expressão bilíngue” (FANECA et al., 2012, p. 13).

Penjon (2018) menciona que havia tradutores de português na França, Lusíadas foi uma das primeiras obras traduzidas, e somente em 1970 tem início na Sorbonne (Universidade de Paris) os estudos de língua portuguesa<sup>18</sup>. Posteriormente, com o final da ditadura, em 1974, e com um governo mais democrático em Portugal, outros acordos foram estabelecidos, com o objetivo de expandir o ensino de outras línguas estrangeiras em Portugal e pensar também na expansão do português em territórios estrangeiros. Por exemplo, em 1976 e 1977, dois decretos-lei foram estabelecidos para a organização de cursos de português no estrangeiro. Além dos cursos de língua, teatros, exposições, filmes e livros foram incentivados e também vagas para assistentes de língua e leitores.

Peruchi (2010) afirma que nenhuma norma-padrão do português seria formalizada nos documentos, contudo todos os documentos falavam sobre uma tomada de consciência do padrão brasileiro, isto é, provavelmente a variedade ensinada era a de Portugal. Mesmo assim, a autora enfatiza que os estudantes brasileiros não foram impedidos de entrar no sistema, mas poderiam ter sofrido alguma restrição.

A partir de 1977, o governo português providenciou o envio de livros complementares de leitura para o ensino do português na França. De acordo com a autora, a primeira gramática da língua portuguesa publicada na França foi em 1955 (nesse momento, o ensino do português estava mais centrado nas universidades). Todavia havia uma falta de material específico para o ensino do português, e os primeiros livros chegaram no começo dos anos 1980.

Em 1976, o português foi implantado no ensino secundário; outras línguas, como o alemão, o inglês, o árabe, o espanhol, o italiano e o russo, já estavam presentes no plano curricular das escolas francesas. Assim, os alunos poderiam escolher sua língua materna como primeira língua a se estudar, conforme a oferta e as condições de cada estabelecimento de ensino (nos primeiros anos de aprendizagem, a língua portuguesa foi oferecida apenas para as crianças de origem portuguesa). Segundo Silva (2016), atualmente, também no primeiro ciclo, os alunos podem optar pelo ensino de PLE integrado ao currículo escolar, chamado ELVE (Ensino de Língua Viva Estrangeira) ou o ELCO (Ensino de Língua e Cultura de Origem); este último possui o maior número de alunos, a maioria de origem lusófona.

Essa proposição do ensino de português no ensino secundário se deve à França possuir uma visão plurilíngue do ensino de línguas que visa a uma ampliação das línguas da União

---

<sup>18</sup> Palestra proferida pela professora Jacqueline Penjon no II Encontro de Professores de Língua Literatura e Cultura Lusófonas na França, na Universidade de Sorbonne, Paris, ocorrido no dia 27 de abril de 2018.

Europeia, dos estrangeiros que vivem na França e dos seus parceiros comerciais. Assim, uma cooperação com visões de tolerância e de diversidade é esperada pelos membros da União Europeia, que influencia no estudo de outras línguas como uma política linguística de expansão das línguas; mais tarde, essas visões seriam reforçadas pela Educação intercultural<sup>19</sup> no ensino de línguas. Todavia, de acordo com Silva (2016), no ensino secundário nem sempre há a possibilidade de uma continuidade na aprendizagem de PLE, pois, muitas vezes, ela não é assegurada pelo Ministério da Educação Francesa. Igualmente, o número de estabelecimentos públicos de ensino que apresentam o ensino de PLE não é numeroso. Há a possibilidade de continuar os estudos de PLE em associações portuguesas financiadas pelo Instituto Camões, mas a procura por esse modelo de ensino tem diminuído.

No nível superior, há algumas licenciaturas, mestrados e doutorados na área de PLE. Em 2015, de acordo com informações do Instituto Camões da França, havia por volta de 30.000 estudantes de PLE, número que se refere aos alunos desde o ensino primário ao superior (SILVA, 2016).

De acordo com Marques-Rambourg (2009), há uma preocupação em difundir e em manter o ensino de português nas salas de aula francesas, contudo há alguns caminhos a se percorrer. Como a autora exemplifica, os concursos públicos para professores de português têm se tornado mais escassos, pois, assim como em muitos outros lugares, as disciplinas das ciências “duras” e tecnológicas possuem mais visibilidade no mercado de trabalho; sendo assim, mais vagas são oferecidas nos níveis fundamental e médio para essas disciplinas. Acentua-se a falta de interesse em uma formação humanista e filosófica, além disso, o português, em alguns casos, é visto com menor importância mercadológica frente a línguas como o espanhol, o inglês e o mandarim e, dessa forma, sua demanda pode ser afetada.

O ensino de português na França, em muitos casos, está relacionado ao estudo do espanhol, ou submetido a ele, devido ao não conhecimento da história de Portugal pelos franceses, à proximidade entre esses dois países, à influência da Espanha na França e à maior representatividade da língua espanhola em termos de falantes ou mesmo por razões geopolíticas e econômicas. Além disso, a proximidade entre a língua portuguesa e a língua espanhola, em muitos casos, facilita o ensino de ambas as línguas. O português é intitulado

---

<sup>19</sup> Essas ideias de tolerância, de diversidade e de interculturalidade são previstas no Quadro Comum Europeu – quadro de referência internacional utilizado para descrever as competências esperadas em cada nível de proficiência linguística: básico, A1 e A2; intermediário B1 e B2; avançado C1 e C2.

língua rara, pois tem menor público que as outras línguas e assim não atrai muito o interesse das editoras francesas.

Consequentemente, há reflexo desses fatores no ensino superior. A autora aponta que as vagas aos docentes de português nas universidades francesas estão relacionadas aos seguintes fatores:

a) à importância dessa língua para a sociedade, em termos estritos e em termos mercadológicos; b) à demanda prática e acadêmica relativa à inscrição dos alunos sem licenciatura; c) à “legitimidade” dos estudos de cultura e literaturas de língua portuguesa no campo das Humanidades (MARQUES-RAMBOURG, 2009 p. 89).

Um fator depende do outro, dessa forma, há poucas licenciaturas de PLE e as opções dos alunos que estudam português podem ser trabalhar no comércio, em traduções ou no turismo.

Marques-Rambourg (2009) aponta que a escolha pelo ensino-aprendizagem do português na França passa por motivações culturais, pelo gosto por expressões artísticas musicais do Brasil. Por isso, nesta pesquisa, foi utilizada a expressão artística musical, pois se entende que os estudantes também são atraídos e podem ser motivados a estudar por meio desse instrumento. Ela também aponta que o turismo e a proximidade com o espanhol podem contribuir para a escolha da língua portuguesa. Além desses fatores citados, segundo Zoppi-Fontana (2009), vê-se que o português possui um apelo mercadológico, mesmo não sendo falado pelos países mais ricos, pois muitos estudantes visam ao Brasil como uma oportunidade de trabalho e de crescimento. Talvez essa tendência tenha sido acentuada pela crise europeia e pelo crescimento econômico do Brasil nos anos 1990.

Peruchi (2010) afirma que um evento social em 2005, o Ano do Brasil na França, representou interesse sobre o Brasil. Diversas manifestações brasileiras podiam ser vistas pelas ruas francesas, como as artes, as performances, as músicas, os filmes e documentários. Além disso, estratégias geopolíticas também foram traçadas, quando o presidente da época, Luís Inácio Lula da Silva, participou de reuniões para conhecer e promover o ensino do português na França, apoiado pelo governo francês.

Em 2016, uma notícia do jornal *O Observador* reforçou que os ministros da Educação de Portugal e da França assinaram um acordo de cooperação bilateral para o ensino das línguas. Previa-se que a língua, que antes era ensinada como supletiva e como Ensino de Língua e Cultura de Origem (ELCO), agora faria parte do sistema escolar integralmente como

língua internacional do Ensino Internacional de Línguas Estrangeiras (EILE)<sup>20</sup>. De acordo com o Ministro de Portugal, isso proporcionaria uma continuidade do ensino da língua ao longo de todo o sistema escolar francês, com isso haveria um aumento do número de alunos. Ele reforça também que seriam mantidos os recursos para a expansão da língua na França.

Mesmo com os acordos estabelecidos e a proximidade geográfica entre Portugal e França, o português brasileiro tenta ocupar seu lugar. De acordo com a pesquisa de Diniz (2012), houve um crescimento na procura pela aprendizagem do português brasileiro na França, segundo a Federação Internacional dos Professores de Francês (FDLM), essa procura aumentou 20% depois do “Ano do Brasil na França”. Na mesma pesquisa, em uma entrevista com a professora Jacqueline Penjon<sup>21</sup>, ela diz que o avanço do português brasileiro na França se deve ao próprio idioma, devido ao seu som “bem mais vocálico e mais agradável aos ouvidos franceses” (DINIZ, 2012, p. 206). Além da prosódia da língua ser motivo de atração para a aprendizagem, a professora enfatiza que o Brasil é muito conhecido na França por causa de suas músicas. De acordo com a mesma professora, os estudantes têm imagens do Brasil como algo mais exótico e onírico, e isto pode atrair o interesse para a aprendizagem do PLE. Izaki-Gómez (2018) acrescenta que a França tem tradição no âmbito da Linguística Aplicada (denominada de *Didactique des Langues*), o que também possibilita o estudo e a formação de profissionais na área de PLE.

Os alunos também, aparentemente, transitam entre as duas variantes (brasileira e portuguesa), seguindo determinada variante de acordo com sua relação afetiva, de família, de trabalho ou por uma preferência. A exceção são alguns cursos de um ano (chamados Diploma Universitário – DU) que existem nas universidades francesas, sobretudo nas universidades que são postos aplicadores do Celpe-Bras. O curso oferece um estudo aprofundado sobre a língua portuguesa, no caso, especificamente, da variante brasileira. Ele pretende, no final, que o estudante seja aprovado pelo Exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência de Português do Brasil); nesse curso os alunos estão mais interessados na variante do português do Brasil e os professores são brasileiros. Na França há seis universidades que são postos aplicadores do exame, Paris, Nanterre, Montpellier, Nantes, Clermont-Ferrand e Poitiers, o que pode

---

<sup>20</sup> Acordos e protocolos de Cooperação Cultural, Científica e Técnica entre o Governo da República Portuguesa e o Governo da República Francesa para a manutenção da língua portuguesa nas escolas francesas, especialmente no primeiro ciclo escolar.

<sup>21</sup> Professora de Língua, Literatura e Civilização brasileira na *Université Sorbonne Nouvelle* (Paris III).

significar um interesse pela aprendizagem da língua nesse país. Diniz (2012) acrescenta que o maior número de leitores brasileiros no exterior está na França.

Acentuamos, também, que há uma divisão editorial, livros que ensinam português do Brasil e livros que ensinam o português de Portugal. Ainda, apontamos que, apesar de termos leitores brasileiros atuando em universidades francesas, a falta de políticas linguísticas do Brasil afeta a expansão e inserção da língua no mercado mundial.

Como mostrado anteriormente, há políticas divergentes e convergentes para o ensino-aprendizagem de português na França. Tradicionalmente, Portugal ocupa maior espaço no ensino de português na Europa, por meio dos acordos estabelecidos, mas pressupomos que a união dos países lusófonos pode criar maiores oportunidades de inserção e de expansão da língua no mercado europeu ou em outras partes. São necessárias a abertura e a consciência das pessoas que ocupam cargos administrativos, dos professores, dos linguistas e dos institutos que gerem a língua para que as ações possam ser pensadas com o intuito comum de expandir a língua portuguesa.

No próximo capítulo, discutimos as bases teóricas que orientaram a pesquisa. Iniciamos com a apresentação sobre o conceito de cultura, seus desdobramentos e como ela é interpretada no campo da Educação.

## **2. CULTURA: ALGUNS CONCEITOS**

Abordamos, neste capítulo, o conceito de cultura ao longo da história, como ela é entendida atualmente e também a discussão sobre os conceitos de cultura, intercultura, multicultural e transcultura. Apresentamos a concepção de cultura no ensino de línguas e também discutimos a respeito dos princípios da Abordagem Comunicativa Intercultural.

### **2.1 Cultura: conceitos ao longo da história**

De acordo com Cuche (2002), nas línguas orais não existe uma preocupação em definir “cultura”. Contudo, ele aponta que nada é natural no homem, isto é, todas as relações, adaptações, ou até mesmo as funções biológicas do homem são ditadas pela cultura; cada sociedade possui uma determinada maneira de responder a essas necessidades biológicas e adaptações. Discute-se, assim, que a cultura é tudo aquilo que vem do homem, o que não está relacionado ao humano não é propriedade da cultura.

Cuche (2002) afirma, ainda, que as definições por raças não são mais satisfatórias para explicar as diferenças entre a humanidade, por isso discute-se cultura para refletir sobre a diversidade humana. Entende-se que o homem é um ser essencialmente cultural e, por meio da cultura, ele se adapta ao meio e também transforma esse meio de acordo com suas necessidades.

De acordo com Cuche (2002, p. 19), a palavra “cultura” tem origem no latim e significa “o cuidado dispensado ao campo ou ao gado”. Para o mesmo autor, no século XIII, cultura significava “parte, uma parcela de terra cultivada”. A cultura, nessa época, estava relacionada a uma ação ligada ao cultivo da terra. Mesmo no século XVI, quando se pensou no sentido figurado da palavra, esse significado era pouco conhecido e difundido.

O conceito de cultura no sentido figurado, então, apareceu no século XVIII, na edição de 1718 do Dicionário da Academia Francesa, com os complementos “cultura das letras”, “cultura das artes”. Logo, cultura passou a significar “formação”, a “educação do espírito”. Em 1798, perpassado pela ideologia iluminista, o termo cultura foi associado às ideias de progresso, de evolução e de razão. “É a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerando sua totalidade ao longo da história” (CUCHE, p. 21).

Com o estabelecimento do Estado-nação, no século XV, houve a busca por territórios, e a teoria cultural evolucionista atribuiu à sociedade desenvolvida a função de converter os demais habitantes do planeta. Nessa perspectiva, havia uma cultura considerada mais desenvolvida que a outra, e a teoria cultural evolucionista se encarregaria de desenvolver a cultura “inferior”. Sendo assim,

A cultura manifestava-se, acima de tudo, como um dispositivo útil, consciente, destinado a assinalar as diferenças de classe e salvaguardá-las: como uma tecnologia inventada para a criação e proteção das divisões de classe e das hierarquias sociais (BAUMAN, 2013, p. 10).

Ainda citando Cuche (2002), na França, no século XVIII, cultura e civilização possuem conceitos semelhantes, ou seja, impõe-se um conceito de governo instalado pela burguesia, calcado na razão, que projetava tirar a humanidade da “selvageria”, “civilizá-la”.

Segundo Bauman (2013), por sua vez, o nome “cultura” foi atribuído a uma missão proselitista, planejada e empreendida sob forma de tentativas de educar as massas e refinar seus costumes e, assim, melhorar a sociedade e aproximar “o povo”, ou seja, os que estão na “base da sociedade”, daqueles que estão no topo.

O termo *Kultur* apareceu na língua alemã também no século XVIII e possuía a mesma acepção do sentido figurado da palavra francesa, considerada, na época, língua de prestígio. A ideia de cultura foi criada pela classe média intelectual alemã, com o objetivo de distinguir-se da aristocracia que imitava a corte francesa. Segundo Cuche (2002), esse dado poderia significar a afirmação de outra forma de legitimidade, já que a classe média se encontrava fora do poder, e também, como todo o povo alemão, por ter uma política e uma consciência nacional incertas, utilizou sua cultura para se glorificar, diferentemente da França, onde, aparentemente, a noção de unidade nacional estava consolidada.

Diferentemente do encontrado na França, civilização e cultura não possuem a mesma acepção na Alemanha. Civilização, nesta, corresponderia ao refinamento de maneiras típicas das classes dominantes, enquanto na França, tanto civilização quanto cultura diriam respeito às produções artísticas dos considerados da classe intelectual. Tinha-se uma noção particular na Alemanha, que se opunha à noção universalista de civilização da França. Esse sentido mais amplo na França passou a ser compreendido como “[...] um conjunto de caracteres próprios de uma comunidade” (CUCHE, 2002, p. 29).

Já no século XIX, a cultura era considerada, no contexto mundial, como um conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem o patrimônio de uma nação.

Dessa forma, a cultura era entendida também como uma forma de orientar a evolução social rumo à condição humana universal, ou seja, existiam aqueles que eram mais “cultos”, que deviam levar a sua “cultura” a outros povos para que todos chegassem ao mesmo nível de “evolução”; logo, “os superiores” deveriam ajudar os considerados “inferiores” para que todos alcançassem a evolução.

O debate entre franceses e alemães sobre as diferentes concepções de cultura estendeu-se até o século XX e tornou-se base para as discussões posteriores, vistas na próxima subseção.

## **2.2 Cultura: definições contemporâneas**

Tylor (1871) citado por Cuche (2002), fundador da Antropologia britânica, discute e define o conceito científico de cultura. Assim, ela passa a ser objeto de comparação, de análise e de classificação de cultura ou civilização; na visão do autor, tomada em seu sentido etnográfico amplo, é o “[...] conjunto complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costumes e quaisquer outras habilidades ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR, 1871 apud CUCHE, 2002, p. 35).

A partir desses estudos, surgiram as definições mais recentes de cultura, como as de Kuper (2002), que a compreende como um domínio de comunicação simbólica; dessa forma, entender cultura significa interpretar os símbolos de forma situada, no fluxo da ação social. Esse autor afirma que os símbolos são criados e recriados na negociação entre as pessoas na interação, ou seja, nos processos intersubjetivos, sendo a ênfase colocada nos aspectos procedimentais, sociais e conflituosos da atribuição de significados. Isto é, nessas visões, cultura é interpretada como uma concepção simbólica, social e situada em determinado momento histórico.

Thompson (2011), por sua vez, conceitua quatro denominações de cultura: clássica, descritiva, simbólica e estrutural. A concepção estrutural é a que vai ao encontro dos ideais da pesquisa e dos teóricos citados. O conceito é uma reformulação da concepção simbólica de cultura denominada por Geertz (1973), isto é, a cultura constitui-se de formas simbólicas em contextos estruturados, em que o fator sócio-histórico é levado em consideração, por isso possui um caráter dinâmico.

Outra definição que dialoga com a atual realidade globalizada está na intersecção das culturas, na complexidade de cada uma delas, compreendidas por meio do entrelaçamento, e não da separação entre elas:

As culturas tornam-se interdependentes, penetram-se, nenhuma é um “mundo por direito próprio”, cada uma delas tem status híbrido e heterogêneo, nenhuma é monolítica e todas são intrinsecamente diversificadas; há, a um só tempo, “mélange” cultural e globalidade da cultura... A época das viagens intelectuais às periferias silenciosas chegou ao fim (BAUMAN, 2012, p. 58).

A definição de Bauman (2012) dialoga com o conceito de interculturalidade no qual nos apoiamos, pois o sentido da palavra cultura é reinterpretado e visto desta forma: uma mistura de culturas que se conectam uma com a outra; não são puras ou homogêneas, mas híbridas. Contudo cremos haver ainda periferias que são silenciadas pelos sistemas dominantes e, muitas vezes, o trabalho do professor e das pesquisas é não negligenciar essas vozes, mas dar-lhes vida e oportunidade de se manifestarem.

Essa ideia pode ser endossada também por Bhabha (1998). Ele discute a cultura ligada ao paradigma pós-colonial, repensando os discursos apregoados na modernidade. Assim, inscrever-se nas teorias contemporâneas é refletir sob uma perspectiva dos “excluídos” da história canônica, os que sofreram dominação, marginalidade, subjugação. Para esse autor,

As perspectivas pós-coloniais emergem do testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo e dos discursos das minorias dentro das divisões geopolíticas de Leste e Oeste, Norte e Sul. Elas intervêm naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma normalidade hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povo (BHABHA, 1998, p. 239).

Todavia esse discurso pós-colonial não é construído no binarismo, nem nas formas holísticas, mas busca o híbrido onde seria possível enunciar de qualquer lugar, não haveria nacionalidades fixas, elas são sempre moventes.

Com as transformações sociais, o conceito de cultura foi reformulado e o debate foi trazido para a Educação. A cultura não é mais a representação exata de um povo, não designa superioridade, mas é um fenômeno híbrido que se relaciona com as identidades individuais e sociais.

Entendemos que a cultura não é vista como representante estática de uma sociedade ou de um ser humano, mas os seres humanos são os impulsores sociais da cultura, cultura é a forma como entendemos e nos posicionamos no mundo. Assim, o termo cultura é

compreendido como fluido, maleável, permeado por construções subjetivas, em que não apenas a conceptualização de cultura é contestada, mas as realidades representadas pela própria cultura, pois se observa a cultura como ação, e não como objeto (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1996).

A partir dessas concepções de cultura, outros termos foram cunhados para teorizar discussões na Educação; eles são discutidos na próxima subseção.

### **2.3 Concepções de multicultural, intercultural e transcultural**

A partir das definições atuais de cultura, outros termos são cunhados para explicar a diversidade/igualdade humana, como o multiculturalismo, o interculturalismo, o transculturalismo, entre outros. Nesta tese, interessa-nos pontuar esses três conceitos pensados no ensino de línguas.

Conforme Silva (2010), o movimento do multiculturalismo surgido nos Estados Unidos e no Reino Unido nas décadas de 50 e 70, é fruto de lutas das minorias étnicas que reivindicavam justiça, igualdade e propunham uma democratização da sociedade. A ideia do multiculturalismo alastrou-se na Europa nos anos 1970, como parte dos movimentos pelos direitos humanos, devido à presença de muitos imigrantes no continente vindos de todo o mundo. Assim, o multicultural compreende a ideia de que várias culturas podem coexistir nos limites de um estado ou sociedade; o conceito enfoca a diversidade étnica e linguística.

Carreira (2008), no entanto, diz que o multiculturalismo não implica uma interação entre as culturas diferentes, mas seria apenas a coexistências delas na mesma sociedade. Kumaravadivelu (2008) também critica concepção do multiculturalismo pois, nessa visão, a cultura parece ser imutável, e nada se fez para melhorar o acesso daqueles que historicamente não têm privilégios.

A concepção do multicultural esteve mais atrelada à ótica anglo-saxônica. A literatura europeia adotou mais as concepções do intercultural. Relacionado ao multiculturalismo, de acordo com Dervin e Liddicoat (2013), o termo intercultural foi lançado na Europa nos anos 1980, com a chegada de muitos imigrantes após a segunda descolonização. Então as discussões sobre a convivência de diferentes culturas em um mesmo território tornaram-se necessárias. Segundo os autores, esse termo é utilizado de maneira vazia para se referir ao estrangeiro, para dirigir-se ao outro.

De acordo com Auger (2007b), no que diz respeito aos professores, estes quando recebiam crianças estrangeiras não sabiam como lidar com esse novo público que falava outra língua materna. Assim, surgiam representações negativas dos alunos, por exemplo, a ideia de que os estudantes falam mal e, portanto, teriam muitas dificuldades de aprender a escrever. Dessa forma, os professores precisavam pensar em uma Educação bilíngue ou plurilíngue, conseqüentemente multi ou pluricultural, que visasse à desconstrução de representações negativas e alcançasse o objetivo de integração de estudantes vindos de diferentes partes do mundo.

Dervin e Vlad (2010) apontam que, na União Europeia, o termo intercultural, em muitos momentos, faz referência unicamente a aspectos culturais e, sobretudo, à cultura nacional, o que é embaraçoso para esse mundo em que vivemos, com a globalização acelerada permeada pelas intersecções e pela circulação de pessoas, logo, definir cultura nacional é artificial.

Segundo Byram (1997), a ideia do intercultural baseia-se no pressuposto de que as culturas diferentes são estruturalmente relacionadas umas às outras, o que geraria oportunidades para encontros e trocas. Por isso, o objetivo da Educação seria desenvolver uma competência intercultural que capacitasse o aprendiz a ser mediador de ambas as culturas. Segundo o autor, um falante intercultural é capaz de assumir uma postura de curiosidade e de abertura ao outro, explicar suas crenças, condutas e significados culturais, ao mesmo tempo em que é capaz de compreender o outro e negociar uma forma de interação que seja satisfatória para ambos. Para ele, a competência intercultural seria a capacidade de o indivíduo descentrar-se da sua própria cultura e ter a habilidade de negociar o significado à medida que ele constrói sua identidade como usuário de outra língua. Nessa perspectiva, o respeito e a compreensão são incentivados, já que pode haver interações conflituosas. O autor acrescenta ainda que o fato de despertar atitudes reflexivas e questionadoras pode fazer parte de uma competência intercultural, e que, quanto à educação, também se prioriza o ensino da língua para o uso dela em situações que sejam significativas para os aprendentes.

Belz (2003) complementa a posição de Byram (1997) mencionando as relações interculturais como ponto de negociação em constante processo de reconstrução e renegociação, isto é, compreender os processos interculturais está relacionado a estudar as diferenças e os momentos e negociação nos diálogos. Desse modo, leva-se em consideração que todos os diálogos são interculturais, são carregados de interesse, identidades e contextos nacionais, políticos, econômicos, religiosos e históricos.

De acordo com Paiva e Viana (2017), na América Latina, o termo interculturalidade foi incorporado para tratar do diálogo entre os povos tradicionais e indígenas, no intuito de manter uma integração e um equilíbrio entre a necessidade de inserção e a preservação das comunidades, muitas vezes em situações vulneráveis. Desse modo, a Educação intercultural no ensino de línguas emerge das distinções entre indígenas e não indígenas, nas quais se objetiva equilibrar ou questionar o ensino das línguas dominantes e afirmar o ensino das línguas tradicionais.

Dervin e Zehavit (2016) também apontam que se utiliza o termo intercultural para dizer tudo e nada, a fim de se substituírem temas problemáticos como raça, cultura, etnia. O termo possui muitas definições, e cada pesquisador o compreende de maneira própria. Os autores ainda comentam que há confusão entre os termos e que isso pode impactar as abordagens e pesquisas.

Welsch (1994) faz uma crítica ao termo interculturalismo, ao dizer que ele falha ao entender cultura, pois ela é vista, nesse caso, como esferas ou ilhas, ou seja, “círculos de felicidade”, que colidem e, por isso, necessitam de estratégias para serem entendidas. O próprio Welsch (1994, p. 101) define o termo transcultural para explicar melhor as relações entre as culturas. Ele conceitua a transculturalidade como “consequência da diferenciação interna e da complexidade das culturas modernas, que também se interpenetram ou emergem uma da outra<sup>22</sup>”, bem como o “[...] o entrelaçamento com novas realidades e a validação de novas visões de mundo hibridizadas, que geralmente têm a consequência de identidades perturbadoras, até então estáveis ou monolíticas<sup>23</sup>”. Desse modo, a transculturalidade é vista como um processo da globalização que tornou mais visível e frequente o contato entre as culturas diferentes; conseqüentemente é um processo fluido, forma visões híbridas e desconstrói visões monolíticas.

De acordo com Welsch (1994), transculturalidade, entendida em um nível macro, compreende que as culturas, hoje, são extremamente interconectadas umas às outras, devido ao processo de imigração, à hibridação e às relações com outras culturas. O nível micro refere-se ao individual, às construções de identidades individuais e aos estilos de vida, isso tudo interligado a problemas decorrentes do fato de que diferentes culturas precisam viver

---

<sup>22</sup>consequence of the inner differentiation and complexity of modern cultures [...],which also interpenetrate or emerge from one another (todas as traduções desta pesquisa foram feitas pela pesquisadora).

<sup>23</sup> the entanglement with new realities and the validation of new, hybridized worldviews which usually have the consequence of unsettling hitherto stable or monolithic identities”.

juntas em uma mesma sociedade, portanto, com espaço para a tolerância, o entendimento e a resolução de conflitos. Igualmente, a transculturalidade produz diversidade, não é baseada em noções geográficas ou nacionais, mas concebida como um processo de trocas. Traçamos, a seguir, um quadro no intuito de sintetizar os conceitos discutidos

**Quadro 3 – Síntese dos conceitos discutidos: multicultural, intercultural, transcultural.**

Autor	Termo	Conceito	Críticas
Silva (2010)	Multicultural	Multicultural compreende a ideia de que várias culturas podem coexistir nos limites de um estado ou sociedade; ele enfoca a diversidade étnica e linguística.	O multiculturalismo não implica uma interação entre as culturas diferentes (CARREIRA, 2008); nessa visão, a cultura parece ser imutável e nada se fez para melhorar o acesso daqueles que historicamente não têm privilégios (KUMARAVADIVELU, 2008).
Byram (1997)	Intercultural	A ideia do intercultural baseia-se no pressuposto de que as culturas diferentes são estruturalmente relacionadas umas às outras, o que geraria oportunidades para encontros e trocas.	Utiliza-se o termo intercultural para dizer tudo e nada, para substituir temas problemáticos como raça, cultura, etnia (DERVIN e ZEHAVID, 2016). Ele falha ao entender cultura, pois ela é vista como esferas ou ilhas, ou seja, “círculos de felicidade”, que colidem, e, por isso, necessitam de estratégias para serem entendidas (WELSCH, 1994).
Welsch (1994)	Transcultural	Consequência da diferenciação interna e da complexidade das culturas modernas, que também se interpenetram ou emergem uma da outra; o entrelaçamento com novas realidades e a validação de novas visões de mundo hibridizadas.	

**Fonte:** A autora.

Há vários conceitos e discussões, dadas diferentes que os autores apontam em relação ao surgimento dos termos, e as concepções, às vezes, mudam de país para país. Para esta pesquisa, consideramos que o termo multicultural abrange as variedades étnicas, mas não propõe um diálogo entre culturas no campo educacional. O termo transcultural está em um campo teórico talvez menos explorado e menos perceptível de se compreender para dialogar na educação. Portanto, assinalamos que o termo intercultural, mesmo com as críticas apresentadas, pode responder às concepções teóricas que visamos propor. A interculturalidade baseia-se na visão da existência de várias culturas que estão relacionadas e coexistem umas com as outras. Há encontros, trocas, conhecimento do outro e de si próprio, reconhecimentos; mas há também diferenças, choques, relações de poder, pensamento crítico e desconstruções. Em consonância com esse conceito, dialogamos com as concepções atuais de cultura citadas a partir de Abdallah-Preteille (1996) assim como seguindo Bauman (2004) sobre o termo intercultural e a abordagem intercultural, discutidas nas próximas subseções.

A seguir, apresentamos como a interculturalidade está presente no ensino de línguas estrangeiras, principalmente no ensino de Português Língua Estrangeira (PLE).

#### **2.4 A (inter) cultura no ensino de línguas estrangeiras**

Nesta revisão bibliográfica, encontram-se estudos que relacionam o ensino-aprendizagem de PLE sob uma perspectiva (inter) cultural.

A primeira aqui mencionada é a pesquisa de Bolacio Filho (2012) que, a partir do enfoque dos estudos culturais, estabelece as relações de humor entre a língua portuguesa e a língua alemã. O autor analisa séries de televisão para entender o tom humorístico em cada língua e as particularidades das duas sociedades por meio dos estudos interculturais. O estudo enfatiza que a principal diferença de humor entre ambas as culturas está no caráter indireto que apresenta a sociedade brasileira em seu humor e o caráter direto da cultura alemã. A pesquisa contribuiu para se pensar na elaboração de materiais didáticos sob os aspectos interculturais e permitiu refletir sobre um ensino mais eficaz de alemão e PLE.

A pesquisa de Leroy (2011), por sua vez, focaliza a relação entre a cultura e a língua e os conceitos de interculturalidade no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Ele discute

as percepções interculturais construídas pela competência intercultural<sup>24</sup> de aprendizes e professores em contexto de imersão e não imersão. O autor conclui, baseado nas percepções de cultura de Kramersch<sup>25</sup> (1998), que o contexto de não imersão foi mais relevante para a competência intercultural do professor estrangeiro; o contexto de imersão foi mais relevante para a competência intercultural dos alunos estrangeiros e houve sensibilização para a criação de lugares interculturais.

Já a pesquisa de Santos (2012) visa a aperfeiçoar as práticas em sala de aula em relação à produção oral, em turmas heterogêneas, por meio do aspecto linguístico cultural, baseado em tarefas. Por intermédio da pesquisa-ação, a autora analisa tarefas e sequências didáticas elaboradas para entender em que medida o foco no aspecto linguístico-cultural pode contribuir para a interação e para o entendimento das diferentes culturas. Os resultados indicam que esse tipo de intervenção ajudou os alunos a desconstruírem estereótipos e a lidarem com as diferenças linguístico-culturais, o que favoreceu o desenvolvimento da produção oral.

Com base nesses estudos, observamos que trabalhar no ensino de línguas, em especial de línguas estrangeiras e a interculturalidade tem sido produtivo, ajuda a desconstruir estereótipos, assim como possibilita uma reflexão sobre a cultura do outro e a própria cultura.

Auger (2004) discute, de acordo com o Quadro Comum Europeu de 2005, como um conjunto de conhecimentos culturais e socioculturais (como as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes) pode ajudar o aprendente a melhor compreender a cultura do outro, encorajando a consciência intercultural, que pressupõe o abandono de visões etnocêntricas e permite a abertura a uma cultura estrangeira. Isso é repensar os pontos de vista e os próprios sistemas de valores; desse modo, o contato com outra cultura pluraliza as representações interculturais do indivíduo, e propicia a ressignificação dos estereótipos negativos.

---

<sup>24</sup> Alguém com competência intercultural está apto para interagir com pessoas de outro país e cultura em uma língua estrangeira. Eles são capazes de negociar um modo de comunicação e interação que são satisfatórios para eles mesmos e para os outros e também atuar como mediadores entre pessoas de diferentes origens culturais. Seu conhecimento de outra cultura está relacionado com a sua competência na língua através de sua habilidade para usar a língua apropriadamente – competências linguística e sociolinguística – e sua compreensão de significados, valores e conotações específicos da língua. Eles também têm a base para adquirir novas línguas e conhecimentos culturais como consequência das habilidades que adquiriram anteriormente. (BYRAM, 1997, p. 71).

<sup>25</sup> Kramersch (1998) atesta que o ensino da cultura envolve quatro tipos de percepções. C1: cultura nativa real. C1': percepção do falante nativo sobre sua própria cultura. C1'': percepção do falante nativo sobre a cultura estrangeira. C2: cultura estrangeira real. C2': percepção do falante estrangeiro sobre a sua própria cultura estrangeira. C2'': percepção do falante estrangeiro sobre a cultura nativa do outro.

Devido ao processo de globalização, às dinâmicas das relações interpessoais, ao entrelaçamento de culturas, tem-se a necessidade de instaurar e repensar os processos (inter) culturais no ensino-aprendizagem de línguas. Kumaravadivelu (2008, p. 398), afirma que é preciso considerar o ensino de línguas estrangeiras nos âmbitos global, nacional e individual:

- a) realidade global: marcada pela diminuição do espaço e tempo;
- b) realidade nacional: reação ao ataque de uma homogeneização cultural global;
- c) realidade social: família, associações, clubes...
- d) realidade individual: indivíduo com identidades múltiplas, contraditórias, dinâmicas e mutantes. (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 398).

As relações dinâmicas em todos esses âmbitos – global, nacional, social e individual – incidem nas concepções de sujeito (que discutiremos mais adiante) e dialogam com o conceito de cultura que apresentamos, híbrido e dinâmico. Nesse sentido, Salomão (2015, p. 21) considera que o ensino de línguas deve servir para os aprendizes se “[...] posicionarem no mundo globalizado frente a interesses políticos e econômicos, que estão intimamente atrelados a questões de ordem cultural”. Portanto, discutir os processos interculturais no ensino-aprendizagem torna-se essencial, e não problematizar esses aspectos pode ser perigoso, pois se corre o risco de perpetuar estereótipos e não questionar as relações de poder que perpassam a sociedade.

Além da inserção da visão de língua e cultura como indissociáveis, para pensarmos na interculturalidade no ensino de línguas, precisamos repensar o processo de formação de professores de línguas. Logo, concordamos com a reflexão de Salomão (2015), de que é necessário pensar na formação de professores em três aspectos: alteridade, identidade e representação, pois se as identidades são múltiplas, a relação e o respeito com o outro são imprescindíveis, e somos constituídos de representações que, se não trabalhadas, podem perpetuar os estereótipos e não contribuir para a formação político-social que se espera de um ensino realmente formador e profícuo. A seguir, apresentamos o conceito de interculturalidade no campo educacional.

## 2.5 A Educação intercultural

Aqui mencionamos como é entendido o termo intercultural, principalmente na França. Segundo Luc Collés (2013), a pedagogia intercultural começou na França nos anos 1970, com a dificuldade de ensinar alunos estrangeiros na escola. Posteriormente, a interculturalidade apareceu nos anos 1980 e 1990, com vistas à descentralização, à compreensão do outro e à empatia.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2015), no âmbito educacional, há algumas diretrizes para a política educacional mundial: propõe-se que a Educação Intercultural venha para atender às perspectivas vistas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (promulgada em 1948):

A Educação deve ser dirigida ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

[...]

Promove a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, grupos raciais e religiosos, e promoverá as atividades dos Estados Unidos das Nações para a manutenção da paz (UNESCO, 2015, p. 8)<sup>26</sup>.

Há uma preocupação relacionada à Educação e cultura. No documento é questionada a dificuldade de universalidade e abrangência desse conceito, pois, para ser desenvolvido e concretizado, além das questões individuais de cada cidadão, ele depende também dos governos para ser colocado em prática. A noção da Educação intercultural, de acordo com a Unesco, advém do sentido de promover a tolerância entre os povos por meio da Educação. Essa noção foi discutida, aprofundada e questionada por outros teóricos

As concepções de Maher (2007) relacionadas aos aspectos da Educação intercultural não dialoga com a ideia de tolerância apregoada pela Unesco. A autora enfatiza que a Educação intercultural é o estabelecimento do diálogo, mas esse envolve relações de poder, ele pode ser é competitivo, tenso e difícil. Leva-se em consideração a capacidade de resolver conflitos, contudo essa capacidade pode não resolver os conflitos, mas apenas deslocá-los. Além disso, a diferença não pode ser deixada de lado, pois a Educação intercultural deve ser uma preparação para o encontro com o diferente de maneira informada. Dessa forma, a

---

<sup>26</sup> Art. 26.2. Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

interculturalidade nem sempre está baseada em relações amigáveis que propiciam a tolerância, já que o diferente pode causar embates.

Dervin e Liddicoat (2013) apontam que, para se compreender a Educação intercultural, é preciso desmembrar os componentes óbvios da palavra interculturalidade: o prefixo inter- e cultura, raiz da palavra. O prefixo inter- faz referência às posições intermediárias entre indivíduos e entre grupos, isto é, na construção da interação, a subjetividade é levada em consideração como uma de suas partes constituintes. O prefixo sugere transformação, mistura de reações e comportamentos dos interlocutores (DERVIN; ZEHAVIT, 2016).

Depois de compreender o inter-, precisamos ressignificar o conceito de cultura. Dervin e Liddicoat (2013) dizem que, primeiramente, precisamos repensar o conceito da palavra. Apoiados em Bayart (2005), os autores afirmam que há erros ao se compreender a cultura como representações estáveis e atemporais, ela possui fronteiras claras e é endossada por orientações políticas coerentes, isto é, quando a cultura é definida desse modo, entende-se que todos aqueles associados ao grupo cultural seguem de forma servil a prática cultural associada ao grupo. O autor, citando Abdallah-Pretceille (1996), fala que a cultura pode ser usada estrategicamente como desculpa para justificar comportamentos e pensamentos, ou ser um álibi. Por exemplo, seguindo a prática servil associada a um grupo, “todo brasileiro chega atrasado”. Um brasileiro chega atrasado a um compromisso e usa estrategicamente a desculpa de que chegou atrasado porque na sua cultura é assim.

O prefixo inter, que se refere à construção da interação, à mistura dos discursos, conceituado por Dervin e Liddicoat (2013), faz referência ao que compartilhamos como a concepção de interculturalidade de Maher (2007), que entende a cultura não como algo hereditário, mas como uma produção histórica discursiva; ela é uma abstração, é verbo, não substantivo, pois está em constante construção. Logo, esse conceito que fundamenta a pesquisa concorda com a mesma concepção de cultura pontuada por Abdallah-Pretceille (1996), na qual a cultura é vista como ação, ou seja, verbo, e não como objeto, ou seja, substantivo. Desse modo, discutem-se as realidades representadas pelas culturas perpassadas pelas construções subjetivas.

Essa visão de intercultura conceituada por Dervin e Liddicoat (2013) dialoga com as concepções contemporâneas de cultura dos autores nos quais nos baseamos nesta pesquisa. Isso se dá quanto a Bauman (2013), para quem a cultura é híbrida, heterogênea, compreendida em determinado espaço de tempo da história; ela pode ser intersubjetiva e as generalizações

são perigosas. E, como qualquer outro fenômeno humano, o intercultural é social, ideológico e político (DERVIN; ZEHAVIT, 2016).

Assim, esses conceitos são trazidos para a Educação e, como apontam Dervin e Liddicoat (2013), devem desencadear mudanças na sala de aula e nas pesquisas. Com isso, temos propostas para a Educação Intercultural a partir da visão citada de cultura. Apoiamo-nos na compreensão de interculturalidade pelo viés de Maher (2007), Abdallah-Pretceille (1996), Dervin e Liddicoat (2013) e escolhemos elencar as propostas de Bizarro e Braga e (2005), para a elaboração de uma proposta didática que visa à interculturalidade, que são:

- i) sensibilização/identificação, explorando a dimensão cognitiva e afetiva de conhecimentos, percepções e experiências prévias revelados pelos aprendentes;
- ii) observação/análise dos conteúdos culturais predeterminados, com o recurso a documentos autênticos (escritos, áudio, vídeo, etc.), que ponham em relevo quer objetos (um alimento, um poema, uma paisagem...) quer comportamentos (verbais e não verbais);
- iii) interpretação/inter-relação do que os aprendentes descobriram, em correlação aos respectivos conhecimentos prévios, atuando sobre as novas aquisições;
- iv) compreensão/consciencialização cultural, no confronto interpretativo do diferente com o respectivo código cultural, desenvolvendo atitudes de valorização e respeito recíprocos;
- v) empatia, favorecida pela mediação reflexiva, levando os aprendentes a colocarem-se no lugar do Outro e a raciocinarem segundo essa perspectiva, sem criar mitos e/ou complexos nem relativamente a si nem em relação ao(s) Outro(s);
- vi) ação, consubstanciada na síntese e na transferência das aprendizagens realizadas e, se possível, no desenvolvimento de representações positivas e atitudes de abertura perante a diversidade linguística e cultural (BIZARRO e BRAGA, 2005, p. 831).

Além de pensarmos nas etapas para a elaboração de atividades interculturais, refletimos também sobre os objetivos da Educação intercultural. Entre eles, visa-se à formação de um cidadão intercultural, que, por meio do desenvolvimento da competência intercultural, pode posicionar-se criticamente na sociedade e compreender a diversidade humana sem preconceitos.

Tendo em vista o contexto da Educação intercultural, de acordo com Dervin e Liddicoat (2013), a linguagem é entendida como sistema comunicativo e interativo “[...] aberta, dinâmica, enérgica e pessoal” (SHOHAMY, 2007, p. 5). Desse modo, a partir do

conceito de Educação intercultural, o conceito de linguagem está intimamente relacionado ao de cultura, ou seja, a linguagem e a cultura formam o processo de criação de significado e de interpretação, isto é,

[...] mais do que dizer simplesmente que a linguagem é o veículo da cultura, é argumentar que a linguagem é constitutiva não só de culturas, mas de percepções de cultura (nossa própria e de outras) e o processo pelo qual fazemos sentido de nós mesmos e de outros (DERVIN; LIDDICOAT, 2013, p. 9).

Assim sendo, a Educação intercultural também envolve as questões de voz, de identidade, de coconstrução, as capacidades reflexivas e analíticas que buscam, por meio da linguagem, combater as desigualdades, os preconceitos, as opressões e discriminações (DERVIN; LIDICOAT, 2013 p. 15). A partir desse lugar teórico, o desenvolvimento da competência intercultural ajuda os falantes a perceberem os fenômenos de injustiças, questioná-los e tentar um engajamento com o outro. Apresentamos as definições de competência intercultural a seguir.

A interculturalidade é uma concepção teórica sobre as relações humanas, transposta para a Educação intercultural. A Educação é uma visão mais ampla de valores, costumes que são geralmente transmitidos formalmente em um processo contínuo, dentro de uma sociedade, prevendo a interculturalidade em todas as áreas do conhecimento. A abordagem trata diretamente dos processos desenvolvidos em sala de aula, envolve um conjunto de pressupostos para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Quando nos referimos à Abordagem Comunicativa Intercultural, tratamos especificamente de um conjunto de pressupostos destinados ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, conforme apresentamos a seguir.

### **2.5.1 Abordagem Comunicativa Intercultural**

Fazemos, nesta subseção, uma apresentação resumida das três grandes abordagens no ensino de línguas. De acordo com Leffa (1988), são elas: a Abordagem Gramática-tradução, a Abordagem Audiolingual e a Abordagem Comunicativa, e, em seguida, compreendemos a abordagem que escolhemos para embasar teoricamente a pesquisa e o curso de PLE ministrado: a Abordagem Comunicativa Intercultural.

Entendemos a abordagem como Almeida Filho (2008):

Conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, o que é aprender e ensinar uma língua-alvo. Como se trata de Educação em língua estrangeira propiciada em contextos formais escolares, frequentemente tais disposições e conhecimentos precisam abranger também as concepções de homem ou pessoa humana, de sala de aula e dos papéis representados de professor e de aluno de uma nova língua (ALMEIDA FILHO, 2008, p.19).

A abordagem seria um termo mais abrangente, ela é dimensionada por um modelo teórico de Educação e varia de acordo com diferentes concepções históricas de línguas/linguagem e sujeito. Uma das primeiras abordagens discutidas e utilizadas no ensino-aprendizagem de línguas é a abordagem da Gramática e da Tradução. Ela entende o ensino de uma língua estrangeira por meio da tradução da língua materna para a língua-alvo. A língua é entendida como uma estrutura fechada; a escrita e as regras gramaticais são prioridades no ensino de LE, as obras canônicas da literatura são consideradas os principais instrumentos de ensino.

A partir da Segunda Guerra Mundial, foi necessário que soldados se comunicassem rapidamente em diversas línguas, assim desenvolveu-se a Abordagem Audiolingual. De acordo com Leffa (1988), o foco dessa abordagem foi a aprendizagem da oralidade da língua, ou seja, o aluno deveria primeiramente ouvir e falar e, posteriormente, ler e escrever. Seguia-se o ciclo da língua materna: só depois de o aluno ter fixado a língua oral é que ele era exposto à língua escrita. Essa abordagem foi influenciada pelos princípios da educação behaviorista de estímulo-resposta, na qual a língua era vista como hábito que se adquiria por meio de um processo mecânico de escutar o falante nativo da língua-alvo e repetir; quando o aluno acertava as respostas havia um reforço do professor, os erros deveriam ser evitados, eram vistos como interferência, e não como forma de aprendizagem.

Houve outras abordagens intermediárias, contudo todas receberam críticas, principalmente porque não permitiam aos alunos aprender a se comunicarem em situações reais de fala. A partir de 1970, tem-se a abordagem comunicativa no ensino-aprendizagem de línguas, na qual se levam em consideração fatores sociais, comunicativos de interação social e culturais. A língua entendida como ato social de comunicação tornou-se o ponto central para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, levando-se também em consideração o contexto situacional.

Na abordagem comunicativa, são ponderados os seguintes elementos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: (i) o componente linguístico, a capacidade de utilizar as

formas linguísticas da língua (morfologia, fonologia, léxico e sintaxe); (ii) o componente discursivo, que compreende a organização e a apropriação de diferentes tipos de discurso em função de um contexto; (iii) o componente sociolinguístico, que leva em consideração a capacidade de interagir e de se apropriar de regras gramaticais, de acordo com o contexto físico e sociocultural de uma situação de comunicação (LUSSIER; TURNER, 1995, p. 64).

De acordo com Almeida Filho (2008), a abordagem comunicativa requer: i) estabelecimento de clima de confiança entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; ii) atenção aos diferentes estilos de aprendizagem; iii) apresentação de amostras significativas da linguagem em forma de problematização e ação dialógica; iv) condições para a aprendizagem consciente com fluência coerente e uso real da linguagem; v) estratégias de aquisição e exercícios que embasam o uso comunicativo da língua.

Ainda segundo Almeida Filho (2008), o foco primeiro dos métodos<sup>27</sup> comunicativos são os sentidos surgidos na interação entre sujeitos na língua estrangeira. Dessa forma, há de se proporem atividades relevantes que sejam de real interesse para o aluno.

Rajagopalan (2003, p. 70) afirma que, mais do que instrumentos de comunicação, as línguas são as expressões de identidade, isto é, quem aprende outra língua recria sua própria identidade. Desse modo, mais do que desenvolver uma competência comunicativa, as tarefas que ora propomos visam “[...] formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir”.

Portanto entendemos, como afirma Almeida Filho (2008), que uma abordagem de ensino de língua contemporânea é aprender a significar em outra língua.

[...] isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras para ações subsequentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 15).

Por isso, a importância de se ensinar algo que realmente tenha sentido para o aprendiz, que possibilite a “desestrangeirização” e interpele a intersubjetividade entre professor e aprendiz. É importante que o aluno entre em contato com a cultura da língua a ser aprendida,

---

<sup>27</sup> A palavra método pode se referir a material didático ou a um dado conjunto de procedimentos de ensino e, ou aprendizagem propriamente ditos. De todo modo, os métodos de ensino são orientados por um conjunto ou sistema de ideias sobre o que é língua. O que é aprender/adquirir língua/outra língua e ensinar língua/outra língua. Essas ideias formam uma visão ou filosofia do ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 2008).

visto que é impossível ensinar língua estrangeira sem que haja relação com os aspectos socioculturais.

Não se pode entender uma linguagem sem entender alguns dos significados *de distinção cultural expressos através dela*. Isso envolve conhecimentos de fatos específicos relacionados a cultura e algum entendimento da maior parte dos pensamentos, crenças e tradições e valores que indicam o modo como o povo vive e se comporta e dá significado para suas atitudes (LADO, 1964 *apud* BIZON, 1992, p.20, grifo nosso).

No começo do ensino comunicativo de línguas, falar sobre cultura, muitas vezes, era mostrar estereótipos, comportamentos, comidas, festas e costumes do grupo de falantes nativos. Como aponta Salomão (2015), esse conceito de cultura perpassa a manutenção das características nacionais e há uma falta de profundidade histórica nessas definições, ou seja, os aspectos culturais são geralmente apontados e não discutidos e problematizados. Isso pode levar à perpetuação das representações fossilizadas e dos (pré)conceitos existentes que, se não discutidos ou mediados, podem despertar uma representação unívoca e homogeneizada de cultura.

Na área específica de línguas estrangeiras, a compreensão de cultura, a recorrência do intercultural e sua defesa promoveram mudanças nas formas de ensinar línguas. Os métodos de ensino fortemente marcados por abordagens que colocam o conhecimento da cultura e seu dinamismo atual estão em primeiro plano (PERUCHI, 2010, p 117).

Posteriormente, tendo em vista discussões, pesquisas, reformulações e aprimoramentos realizados a partir da Abordagem Comunicativa, compreende-se a importância de ensinar língua sem desassociá-la da cultura. Dessa maneira estudiosos, como Viana (2003), Santos (2004), conceituaram a Abordagem Comunicativa Intercultural. Resumidamente, assinalam a relação de “[...] indissociabilidade entre língua e o contexto social, o diálogo entre culturas por meio do desenvolvimento da intersubjetividade e da sensibilização de professores e aprendentes, e a integração das competências” (PAIVA e VIANA, 2014, p. 14).

Santos (2004) que primeiramente cunhou o termo Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN), entende essa abordagem como “uma força potencial que orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamento e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção do diálogo intercultural (p. 155)”. A autora menciona que, além de produzirmos

materiais e cursos que tenham perspectivas interculturais, a ACIN está relacionada aos modos de ser e agir de professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Santos (2014) postula três princípios para a ACIN. Primeiro, segundo a autora, devemos levar em consideração o modo como vemos o outro, já que o processo de ensino-aprendizagem de uma LE significa contato com mundos diferentes. Esse contato pode gerar empatia, confronto, negociação, cooperação, mas também pode gerar conflitos e choques. Por este motivo é importante uma postura que incentive a abertura para o diálogo.

O segundo princípio da ACIN faz referência ao modo como nos posicionamos no mundo e compartilhamos nossas experiências, isto é, todo indivíduo produz conhecimento e partilha com o outro, também, a intersubjetividade é levada em consideração. O terceiro princípio é uma relação com os dois princípios anteriores, faz referência ao “modo como interagimos, nos relacionamos e dialogamos com o outro”, (p.169), isto é, tentar significar o mundo com os olhos do outro, ou estar aberto à compreensão do outro, sem perder de vista a subjetividade.

A ACIN, de acordo com Paiva e Viana (2014, p. 167), compreende a língua, a cultura e o contexto social como indissociáveis; prioriza a contextualização dos sentidos; busca materiais autênticos; procura a integração das competências; valoriza o diálogo entre culturas e o desenvolvimento da intersubjetividade. Os mesmos autores argumentam que o desenvolvimento da interculturalidade não está apenas relacionado ao desenvolvimento linguístico, mas também se relaciona à ampliação de perspectivas e das relações interpessoais (PAIVA; VIANA, 2017).

Assim, na Abordagem Intercultural, há um entrelaçamento de culturas entre a língua materna e a língua-alvo, no intuito de refletir o “outro” para somar um novo. De acordo com Santos (2004, p. 59), podemos compreender a Abordagem Comunicativa Intercultural pelas seguintes características sobre a concepção de cultura:

- Engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela; esse conjunto de modificados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material;
- Não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente, ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e não o contrário;

- Não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produtor histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais se transformam num movimento contínuo através do tempo e do espaço;

- Não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas (SANTOS, 2004, p. 59).

Portanto, pela conceituação da ACIN, verifica-se um entrelaçamento e um desdobramento dos conceitos citados de interculturalidade, Educação intercultural e competência intercultural. Os conhecimentos culturais e socioculturais ajudam a melhor compreender a cultura do outro, encorajando uma “consciência intercultural”, que seria o abandono das visões etnocêntricas, de forma a desenvolver uma abertura à cultura do outro.

Em suma, devemos levar em consideração que a Abordagem Intercultural é ideológica, política e contextual, leva em conta os princípios da “diversidade diversa”, negociação das identidades, compreensão do simples e do complexo, discute a aceitação dos possíveis fracassos (DERVIN; ZEHAVIT, 2016, p. 6), sempre considerando que há mudanças. Dessa forma, não há produto final, ela está em desenvolvimento. É um processo longo de construção e de reconstrução, nunca termina, não é perfeito e busca tomar consciência da diversidade/semelhança para negociá-las em contexto específico. A Educação e a Abordagem Comunicativa Intercultural preveem um falante competente interculturalmente. Explicitamos quais seriam essas competências na próxima subseção.

### **2.5.2 Competência Intercultural**

Com a concepção da interculturalidade na educação, houve a necessidade de se pensar no desenvolvimento de competências para o sujeito. Dervin (2017) define o que seria a competência intercultural:

Tornar-se consciente, reconhecer, impulsionar, apresentar, defender e questionar os pressupostos entre parênteses sobre a própria identidade e a diversidade diversa, bem como renegociá-la de maneira satisfatória com e para nossos interlocutores em contextos específicos e infinitos (tradução nossa) (DERVIN, 2017, p. 18).<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Becoming aware of, recognizing, pushing through, presenting/defending and questioning brackets assumptions about one’s identify and diverse diversity as well as those of others and renegotiating them in a satisfactory manner with and for our interlocutors in specific contexts and infinitum.

A Educação intercultural prevê um falante competente interculturalmente. Beacco (2004) mostra os descritores da competência intercultural para o ensino de língua estrangeira de acordo com os níveis estabelecidos pelo Quadro Comum de Referência Europeu e com as competências linguísticas esperadas descritas pelo quadro:

- Nível B<sub>1</sub>: participar com sucesso das interações sobre uma cultura diferente, em L1 e L2, com interlocutores engajados. Descrever aspectos de sua própria cultura e de diferentes culturas.
- Nível B<sub>2</sub>: como acima no nível B<sub>1</sub>, embora também com interlocutores críticos. Capacidade de questionar os argumentos metaculturais dados por representantes de diferentes culturas.
- Nível C<sub>1</sub>: produzir de modo mais ou menos favorável levando em conta a sociedade de interlocutores sem prejudicar sua face. Ser capaz de mediar uma cultura diferente e a própria sem demonstrar sua afiliação com diferentes culturas. (BEACCO, 2004, p.24)

O Quadro Comum Europeu descreve as competências esperadas para os níveis iniciais, todavia, os níveis iniciais não foram mostrados na perspectiva de Beacco (2004), no que concerne a descrição das competências do falante intercultural. No entanto é necessário discutir a competência intercultural em todos os níveis, pois, como apontado anteriormente, língua não é desassociada de cultura, destarte o processo de ensino-aprendizagem de uma língua pressupõe a discussão de aspectos interculturais. Logo, inserir os aspectos da competência intercultural no nível básico pode contribuir para o aprendiz inserir-se na cultura da língua-alvo, despertando, desde o início, os princípios de respeito e criticidade.

De acordo com Salomão (2015), a competência intercultural é a capacidade de perceber e de se colocar no lugar do outro em suas diversidades, desenvolvendo, assim, a tolerância e a compreensão das diferenças. Como complementam Auger e Clerc (2006, p. 987), a competência intercultural está relacionada com a “[...] capacidade de relativizar seu ponto de vista e seu próprio sistema de valores, eles (alunos) poderão assim se tornarem personalidades interculturais”. O professor seria, então, um mediador capaz de discutir as diferenças, as semelhanças e as intersecções entre culturas para evitar mal-entendidos ou situações que possam ser incômodas ou conflituosas em sala de aula, mostrando, a todo momento, o respeito pelas crenças dos seus estudantes. O professor pode ser o questionador e o problematizador para mediar com os alunos o processo reflexivo de diferenças, semelhanças e empatias.

Teoricamente as concepções da competência intercultural parecem atender os anseios da educação, todavia não há modelos perfeitos. Segundo Belz (2003, p. 69), a falta de literatura sobre a competência intercultural se dá devido ao conceito de língua como “[...] sistema fixo de estruturas formais e funções de fala universal”, de modo que, conseqüentemente, cultura torna-se “[...] condução neutra de transmissão de fatos culturais”<sup>29</sup>. Então, ensina-se língua e cultura, e não língua como cultura. Contudo, quando se tem a visão de língua como forma de interação social, pondera-se que é impossível dissociar língua de cultura.

Dervin e Zehavit (2016) também comentam as falhas e limitações da interculturalidade, dizem que ela não consegue apontar de forma coerente e consistente a complexidade do eu e do outro. Entende-se que isso é pertinente, pois nenhuma teoria ou modelo didático pedagógico é capaz de suprir e compreender as relações em salas de aulas construídas pelos seres humanos.

Outro problema apontado por Dervin e Zehavit (2016) é o excesso na ênfase na diferença cultural. Perceber a diferença torna-se mais fácil, já que, para pensar nas semelhanças, precisamos de tempo, de negociação. Contudo é necessário pensar também nas comunicações e nos encontros perpassados pela semelhança. Dervin e Zehavit (2016) denominam essa perspectiva de “unidiversalismo”: diversidade na diferença e na comunidade. Perceber a diferença, porém ater-se mais à semelhança.

Se isso não é levado em consideração, a competência intercultural pode reprimir, silenciar, criar uma uniformidade superficial, preservar a coerência social, ser utilizada como justificativa e não levar a uma reflexividade crítica. Também os discursos sobre interculturalidade podem ser uma estratégia de manipulação do outro, de mostrar que um é melhor que o outro, ou até mesmo as pessoas podem mentir para se adequarem a uma forma estabelecida.

Além disso, sabemos que não existe modelo ou abordagem perfeita, cada abordagem carrega consigo concepções históricas e ideológicas, que são modificadas conforme pesquisas são feitas, e cada abordagem tem sua importância, seu objetivo, sua concepção de língua (gem) e sujeito. Por conseguinte, como pontuam Dervin e Zehavit (2016), vender um modelo de competência intercultural como sendo sempre eficiente é enganoso, pois a competência

---

<sup>29</sup> a fixed system of formal structures and universal speech functions neutral conduit for the transmission of cultural facts.

intercultural não pode ser adquirida para sempre. Sendo assim, há de se levar em consideração as realidades atuais, para, assim, renegociar a competência. Também a competência intercultural pode ser instável, pois é negociada na interação com pessoas, seres complexos e em contextos específicos, nos quais as relações de poder sempre estão em jogo.

Os mesmos autores, Dervin e Zehavit (2016), articulam que podemos alcançar somente uma simplificação prática dos fenômenos interculturais. Para isso, eles utilizam a palavra “simplexidade”, termo que vem da teoria dos Sistemas Gerais de Berthoz (2012) e se refere à mistura do simples e do complexo das nossas relações diárias, isto é, quando interagimos, perpassamos ideias simples e complexas. Podemos contradizer-nos, adaptar nossos discursos a situações ou até mesmo dizer mentiras para agradar.

Verificamos que a globalização dinamizou as relações e os encontros interpessoais, consequentemente o conceito de cultura foi modificado. Como mencionado, há vários desdobramentos desse conceito, assim apoiamo-nos no conceito de interculturalidade apresentado anteriormente, Maher (2007), Abdallah-Preteille (1996), Dervin e Liddicoat (2013), compreendido como o encontro de pessoas diferentes que constroem a cultura no momento da interação. Essas concepções foram trazidas para a educação (Quadro 3) com a ideia de propor que esse encontro seja respeitoso e livre de preconceitos. A Educação Intercultural na qual nos baseamos propõe a compreensão de si e do outro (AUGER, 2007a; BIZARRO e BRAGA, 2005). Nessa perspectiva, para haver desenvoltura desses encontros interculturais é necessários termos a visão do falante intercultural (BYRAM, 1997) capaz de dialogar e transitar nas diversas culturas. Essas concepções foram incorporadas e discutidas na Abordagem Comunicativa Intercultural (SANTOS, 2004).

#### Quadro 4 – Conceitos da interculturalidade na educação

Educação Intercultural	Pressupõe o abandono de visões etnocêntricas e permite a abertura a uma cultura estrangeira (AUGER, 2007a). Educação Intercultural também envolve as questões de voz, de identidade, de coconstrução, as capacidades reflexivas e analíticas que buscam, por meio da linguagem, combater as desigualdades, os preconceitos, as opressões e discriminações. (DERVIN; LIDICOAT, 2013 p. 15).
Competência Intercultural	Tornar-se consciente, reconhecer, impulsionar, apresentar, defender e questionar os pressupostos entre parênteses sobre a própria identidade e a diversidade diversa, bem como renegociá-la de maneira satisfatória com e para nossos interlocutores em contextos específicos e infinitos (tradução nossa) (DERVIN, 2017, p. 18).
Abordagem Comunicativa	A Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN), de acordo

Intercultural	com Paiva e Viana (2014, p. 167), compreende a língua, a cultura e o contexto social como indissociáveis; prioriza a contextualização dos sentidos; busca materiais autênticos; procura a integração das competências; valoriza o diálogo entre culturas e o desenvolvimento da intersubjetividade.
---------------	---

**Fonte:** Compilação realizada pela autora autora.

Com tantas discussões sobre os modelos teóricos da Abordagem Intercultural, torna-se um importante desafio ao professor transpor as problemáticas sobre interculturalidade, teórica e metodológica, para o contexto de sala de aula. Ao se levar em consideração que os modelos são adaptáveis às situações particulares de cada contexto, os conceitos sempre estão em construção e são moventes, por isso o desafio torna-se maior.

Apresentamos, a seguir, o conceito de representações que faz parte do campo teórico desta pesquisa.

### **3 REPRESENTAÇÕES NO ENSINO DE LE**

No presente estudo, analisamos as representações dos aprendizes francófonos produzidas em contextos de sala de aula de PLE na França sob vários aspectos da cultura e língua do Brasil, compreendemos as visões sócio-históricas que perpassam essas construções, no intuito de refletir sobre os processos de identidade de alteridade pelos vieses citados de (inter)culturalidade e de representação que apresentamos a seguir. Igualmente, quando discutimos os pressupostos da interculturalidade, perpassamos os conceitos de sujeito, identidade e alteridade, os quais são apresentados na subseção a seguir.

#### **3.1. Representações interculturais**

A partir das concepções de cultura trazidas por Maher (2007), argumenta-se que mais importante do que definir cultura é entender a lógica sócio-histórica das representações e dos comportamentos. Para tal, leva-se em consideração que a cultura não é homogênea, não é partilhada por todos os membros do grupo, e ela pode, muitas vezes, ser alvo de disputa, pois nela há também diversidade. Dessa forma, a cultura é vista permeada de vários discursos, interações ou disputas; assim falamos de cultura como conjunto de representações, nenhum indivíduo é representante fixo de sua cultura. Logo, é importante entender a própria cultura como fruto das relações interculturais, híbrida e que as concepções que temos da cultura do outro são, portanto, representações, não são verdades objetivas.

Trazemos as considerações de Moscovici (psicologia social), Bronckart (interacionismo sociodiscursivo) e Abric (psicologia social) para discutirmos o conceito de representação. De acordo com Felice (2005), Moscovici (2015, 1ª ed. 1976,) foi o primeiro a estabelecer o termo representação social, a partir da ideia de representação coletiva de Durkheim, e a desenvolver concepções teórico-metodológicas que fundamentam o referencial das representações. Por este motivo ele, possivelmente, é o autor mais citado nas pesquisas de linguagem e educação, todavia os autores posteriormente citados (Bronckart e Abric) não entram em conflito com a teoria do primeiro.

Moscovici (2015) reelabora as concepções de representação, tomando como base o conceito de representação da Sociologia discutido por Durkheim (1974). De acordo com Moscovici (2015), as sociedades tradicionais são caracterizadas por uma homogeneidade, há uma centralização de poder, assim o conceito de representação compreendido por Durkheim

apresenta um caráter estático, pois as mudanças na sociedade aconteciam de maneira mais lenta e gradual. A sociedade moderna, por sua vez, caracteriza-se pelos centros diversos de poder, isto é, a legitimação do poder não é mais dada pela intervenção divina, ela é contestada pela ciência, possui um caráter dinâmico, no qual diferentes grupos procuram estabelecer sua hegemonia, conseqüentemente, as mudanças sociais acontecem de forma rápida e dinâmica.

Segundo Moscovici (2015), as novas formas de comunicação na era moderna e a imprensa, com a difusão da alfabetização, causaram transformações na sociedade e no modo pelo qual compreendemos um objeto. Dessa forma, a produção e a circulação de ideias tornaram-se um diferencial das sociedades tradicionais para as modernas; isso porque as formas dispersas de comunicação e as diferentes legitimações de poder das sociedades modernas criam outras representações que enfatizam o caráter heterogêneo da vida moderna, considerando que as representações, muitas vezes, não têm tempo suficiente para se fixarem e tornarem-se imutáveis.

Sendo assim, enquanto Durkheim via as representações coletivas como um conceito estático, Moscovici (2015) entende as representações sociais como um fenômeno dinâmico. Ele compreende as representações como uma criação coletiva, que recebe influências da sociedade moderna e pode ser diferente em cada sociedade. Portanto seu interesse é verificar a variação e a diversidade das ideias coletivas na sociedade moderna, já que essa diversidade reflete a heterogeneidade das representações, assim como a distribuição desigual de poder, as quais são ponto de tensão de uma cultura e fazem também surgirem novas representações. Ou seja, as representações estão em todas as nossas relações sociais, no cotidiano, nas conversas, na mídia, recebem essas influências no processo de comunicação e são um meio para estabelecermos associações. Sendo assim,

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnaram a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, dum lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância do mesmo modo como a ciência ou o mito correspondem a uma prática (MOSCOVICI, 2015, p. 10).

O propósito da representação é tornar familiar algo que não o é, é um modo de significação social que transforma o desconhecido em conhecimento próximo. Logo, a representação é uma forma de conhecimento em relação a um sujeito e a um objeto

compartilhado socialmente, para que o sujeito possa se integrar às práticas sociais. Moscovici (2015) a considera um fenômeno dinâmico e, dessa forma,

A representação é um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2015, p. 10)

Dessa forma, as representações são expressas nas relações comunicacionais. Nunca são isentas de interesse, há sempre uma razão que as motiva, mesmo que não seja percebida inicialmente; por meio delas somos capazes de nos ligar a outros ou nos distanciar deles, por isso as nuances e os lapsos devem ser observados.

Moscovici (2015) pontua ainda duas funções das representações. A primeira revela que a representação é um tipo de realidade, pois ela convencionou objetos, pessoas e acontecimentos. Por meio da linguagem, os indivíduos organizam seus pensamentos de acordo com representações influenciadas pela sua cultura (ou interpeladas pelo que se entende de cultura/aspectos culturais de um povo), categorizam e colocam esses pensamentos em um modelo partilhado por um grupo de pessoas. Dessa função depreende-se a segunda função, a prescrição das representações, isto é, elas já existem antes dos indivíduos, há uma tradição, uma prescrição acerca do que deve ser pensado. Elas são impostas e transmitidas, são produto de outras gerações, ou seja, existe um comportamento ou uma fórmula linguística adequada para cada contexto. Moscovici (2015) considera que as representações são, ao mesmo tempo, autônomas e também sociais, próprias de cada cultura. “Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 2015, p. 52).

O indivíduo, portanto, não cria uma representação isoladamente, ele tem a tendência de manifestar a representação do grupo ao qual pertence, contudo há representações individuais de cada sujeito perpassadas pelas experiências pessoais. O indivíduo pode construir suas representações, e, uma vez que isso acontece, elas circulam, atraem-se, repelem-se e podem aparecer também novas representações.

Para Moscovici (2015) dois mecanismos subjazem o conceito de representação: a ancoragem, na qual o indivíduo ou o grupo transforma o objeto desconhecido em um objeto

familiar e o encaixa em categorias comuns; e a objetivação, na qual o indivíduo ou o grupo transforma o abstrato em algo mais próximo do concreto.

De acordo com Moscovici (2015), para o indivíduo compreender uma representação, deve entender a característica não familiar que a motivou, ou seja, aquilo que está fora do ciclo de conhecimento familiar, por isso, muitas vezes, uma reflexão histórica é necessária, no fenômeno de tornar familiares as representações não familiares.

O termo representação foi discutido primeiramente por Moscovici em 1961, em sua tese de doutorado na área de psicologia social. Posteriormente, há o conceito de representação postulado em 1997 por Bronckart (2012) a partir do Interacionismo Sociodiscursivo. Assim como Moscovici, Bronckart baseia-se na teoria de Durkeim (1898) que trata das representações coletivas e sociais, todavia Bronckart também dialoga com outras teorias – a Filosofia de Habermas (1989) e o próprio Interacionismo Social de Vigotski (1998). Por conseguinte, há pontos de convergência e divergências entre as teorias.

Bronckart define representações como:

[...] as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes às teorias do mundo físico, às normas, valores e símbolos do mundo social e às expectativas do agente sobre si mesmo enquanto ator em um contexto particular (BRONCKART, 2012, p.10).

Então, todas as manifestações de crenças, de valores, os símbolos manifestados linguisticamente são considerados representações. Com isso, Bronckart (2012) estabelece uma relação entre a linguagem e a construção das representações, na qual estas não são acessadas de forma direta, mas “hipoteticamente”, por meio das ações de linguagem em um determinado contexto, manifestando-se como um processo de significação da realidade. Nessa perspectiva,

Bronckart entende que as representações individuais e coletivas produzem representações semiotizadas que se organizam em discurso ou texto; esses textos veiculam significados que dependem de uma situação de produção, estando, portanto, em constante transformação.

[...] percebe-se que qualquer atividade se desenvolve levando em consideração determinadas representações coletivas. O agente, ao mobilizar suas capacidades mentais e comportamentais, define sua responsabilidade ao agir no mundo. Além disso, nossas escolhas linguísticas, as representações que apreendemos ou exteriorizamos, são marcadas por nossa forma de estar no mundo, ou seja, nossas escolhas são delineadas pelo nosso posicionamento político, histórico, cultural, sendo por eles influenciados e influenciando-os (ALVES, 2014, p. 11).

Bronckart (1997) considera que as representações individuais e coletivas, o seu lugar de produção, seu caráter dinâmico e as escolhas marcam um posicionamento ou pertencimento social. São justamente as concepções de representação como individuais, coletivas e de caráter dinâmico e histórico que convergem para as definições de Moscovici.

No entanto, há um ponto de divergência entre as duas visões de representação, da Psicologia e do Interacionismo Sociodiscursivo, assinalado por Silva (2015) com o qual compactuamos. Bronckart analisa a manifestação das representações na materialidade textual, oral ou escrita, e Moscovici entende as representações como manifestações mentais, não necessariamente relacionadas com o texto. Para Moscovici, a representação seria uma manifestação do pensamento, já Bronckart analisa o contexto da comunicação, uma fala não representa necessariamente o que uma pessoa pensa, é uma interpretação que pode ser vista de muitos ângulos.

Como esses conceitos, tanto de Bronckart como de Moscovici, também foram trazidos para a educação, apoiamo-nos nas discussões sobre representações de pesquisadores da Linguística Aplicada e ensino-aprendizagem de línguas, como: Silva (2001), Zarate (1993), Abric (1994) e Auger (2007a).

Silva (2001), coadunando com Bronckart, considera que a representação é um sistema de significação, construído socialmente, caracterizado pela relação arbitrária proposta por Saussure (1917) entre significado e significante, no momento em que lhe atribuímos um sentido. Assim, a representação é marca material, inscrição ou traço; não é estável, uma vez que só adquire sentido quando inserida em uma cadeia diferencial de significantes.

Silva (2001, p. 47), baseando-se em Foucault (1986), aponta que a representação não é apenas uma expressão de significados, mas que, por meio da representação, “[...] travam-se batalhas decisivas de criação e imposição de significados particulares: esse é um campo atravessado pelas relações de poder”. Dessa forma, os significados são formados discursivamente por meio de posições assimétricas de poder, pelas quais se pensa em quem tem a autoridade de enunciar (ALVES, 2014). Assim, a linguagem e a cultura do aluno influenciam e formam a interpretação de significados que levam ao encontro ou ao desencontro com o outro (DERVIN, 2013, p. 9).

Para Zarate (1993, p. 30), por sua vez, as representações colocam o mundo em ordem, porque, ao partilhar uma representação, há um sinal de pertencimento a um grupo, a afirmação de um lugar social, há um processo de definição e de identidade social. Com isso,

as representações também constroem as fronteiras entre os grupos, definindo “[...] proximidades e afinidades, distorções e incompatibilidades”.

Compreendemos que as representações são produzidas nas relações interculturais e levamos em consideração o sujeito e o social, em consonância com Abric (1994), para o qual a significação de uma representação deve ser observada pelas condições do discurso, pelo contexto ideológico e pelo lugar que ocupa o indivíduo ou o grupo no sistema social a partir do qual foi produzida tal representação.

Dessa forma, no contexto educacional, entendemos as representações nos discursos dos estudantes também a partir dos conceitos de Abric, (1994, p. 82), segundo o qual “[...]uma representação social é uma informação organizada e estruturada, crenças, opiniões e atitudes, é um determinado sistema sociocognitivo”. Isto é, uma forma de conhecimento, socialmente desenvolvida e partilhada, também é dinâmica e está em constante evolução, é contrária à concepção de estereótipo, mais rígida (AUGER, 2003).

No ensino de línguas estrangeiras, partimos do pressuposto de que é necessário refletir sobre as representações no sentido apresentado por Auger (2007a), que considera como o aprendiz aborda a cultura estrangeira, por meio de sua visão arbitrária do mundo, suas referências e o sistema de valores que ele crê ser universal, porque isso pode gerar uma leitura equivocada e uma visão etnocêntrica do outro e levar a julgamentos nocivos.

Para driblar esse possível equívoco, Dervin (2009) propõe ir em direção a uma subjetividade para construir as aulas de LE, nas quais os alunos devem refletir sobre as possíveis representações que se ativam ao aprender LE e promover a desconstrução delas por meio do ensino, usando uma operação chamada descentralização, isto é, refletir além das limitações de mundo de cada um.

Por meio desses conceitos, consideramos que o ensino intercultural está associado à importância de discutir as representações nas aulas de LE. Zarate (1993) sugere também centrar o ensino da interculturalidade em uma reflexão sobre as representações do outro e de si mesmo, tomando cuidado para não desvalorizar nem a cultura materna nem a cultura-alvo. O objetivo seria compreender as representações socioculturais e questionar a relação habitual com o real dos aprendizes. Com esse objetivo, as aulas de língua estrangeira podem ser um espaço de encontro com o outro, tendo consciência de que percepções implícitas adquiridas na língua materna filtram a visão do outro. Dessa forma, discutir representação nas aulas de LE torna-se essencial, visto que o aprendiz pode mudar a visão de mundo, desconstruir estereótipos e promover a empatia, princípios também da Educação Intercultural.

Há várias formas de se trabalhar as representações em sala de aula. Zarate (1993) pontua três princípios que devem ser levados em consideração: no primeiro, deve haver uma leitura exigente e detalhada que convide a interrogar a passagem do particular para o geral e vice-versa; evitar generalizações apressadas e desenvolver a capacidade de espantar-se no processo de construção e de desconstrução para uma reinterpretação do real. O segundo princípio prega que as questões sobre representação não devem ser construídas sobre certezas e exatidões que não possam ser interrogadas. O terceiro princípio diz que a desconstrução da representação vem acompanhada de explicações de dimensão histórica, dado que apenas com o olhar contemporâneo pode não ser possível fazer uma discussão abrangente.

Observamos que as concepções de representação dos linguistas aplicados, de maneira geral, dialogam entre si e se complementam. Além de refletirmos sobre essas concepções de representação citadas, recuperamos as classificações de representação de Auger (2007a). Primeiramente, tomamos como base as ideias de Abric (1994), de modo que, mesmo que as representações tenham um caráter movente, nesta pesquisa optamos por analisá-las agrupadas em categorias, considerando, a partir de Moscovici (2015), que categorizar alguém ou alguma coisa é escolher paradigmas que estão na nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa, acrescentando que pode haver relações neutras.

Ressaltamos, ainda, que as concepções de Moscovici (2015) revelam que as classificações são feitas a partir dos protótipos, os quais são representantes de uma classe, definidos por meio de aproximação, ou seja, emitimos julgamentos comparando-os a um protótipo já determinado, assim, selecionamos as características mais representativas desse protótipo e as encaixamos ou afastamos de um referencial. Além disso, o autor enfatiza que a categorização não é apenas rotular, o objetivo é facilitar a interpretação dos dados e compreender os motivos subjacentes das representações enunciadas. Tendo em vista esses conceitos, Auger (2003), principalmente centrada no conceito de Abric (1994), propõe categorizações de análise a partir de regularidade de três tipos de representações, *toponímicas*, *etnonímicas* e *metalinguísticas*. Aprofundamos a discussão dessas representações na seção da metodologia.

Ponderamos que a representação é um fenômeno socialmente elaborado e partilhado, sem esquecer da individualidade, é mais maleável e modificável; já os estereótipos, que podem ser compreendidos como uma categoria de representação, são, geralmente, uma ideia generalizadora para todos os membros de um grupo, é uma expressão mais rígida, como o próprio nome diz – *stereos* significa rígido –, mais difícil de ser modificado.

O termo estereótipo vem do grego e é formado por duas palavras: stereos e typos. A primeira significa rígido, e a segunda significa marca, traço, tipo. O estereótipo é encontrado em quase todas as situações interculturais. A razão para essa natureza persistente dos estereótipos é a necessidade psicológica de categorizar e classificar que o ser humano surge da percepção social e dos processos de socialização (IANESKO, 2013, p. 123).

Sintetizamos os principais conceitos de representação discutidos nesse item. Os linguistas aplicados dialogam com outras áreas e incorporam os conceitos de outras áreas na Linguística Aplicada (LA). Tendo isso em vista, respaldamo-nos nos conceitos da LA, compreendendo que eles dialogam ora com a Psicologia Social, ora com o Interacionismo Sociodiscursivo (Quadro 5).

**Quadro 5 – Síntese das definições apresentadas de representação**

Autor	Área	Definição
Moscovici (1976/2015)	Psicologia Social	A representação é um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiramente, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.
Bronckart (1997)	Interacionismo Sociodiscursivo	Denominam-se representações as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes às teorias do mundo físico às normas, aos valores e símbolos do mundo social e às expectativas do agente sobre si mesmo enquanto ator em um contexto particular (BRONCKART, 1997, p.10).
Auger, (2003)	Ensino-aprendizagem de línguas	“[...]uma representação social é uma informação organizada e estruturada, crenças, opiniões e atitudes, é um determinado sistema sociocognitivo”. A significação de uma representação deve ser observada pelas condições do discurso, pelo contexto ideológico e pelo lugar que ocupa o indivíduo ou o grupo no sistema social a partir do qual foi produzida tal representação (ABRIC, 1994, p. 82).

**Fonte:** A autora.

Compreendemos que as representações são construídas nas relações interculturais, estão presentes em todas as relações e fazem parte delas. Elas são construções sociais coletivas manifestadas também de maneira individual; contudo o indivíduo é parte de uma sociedade e carrega com ele valores e crenças. Enfatizamos também que analisamos os discursos dos estudantes considerando materialidade oral produzida em uma determinada

situação social, histórica e ideológica. Compreendidas as representações enunciadas, destacamos a importância de (des) construí-las (refletí-las) nas aulas de LE para haver um ensino-aprendizagem que priorize uma proposta intercultural.

### **3.2 A questão do sujeito e o ensino de línguas na inter-relação com a cultura**

Outro modo de abordar as mudanças na concepção de cultura ao longo do tempo é associá-las diretamente ao conceito de “sujeito”, isto é, compreender que os conceitos de cultura se modificaram, porque o conceito de sujeito também se modificou.

À medida que as concepções de cultura são revistas, as noções de sujeito, de identidade e de alteridade também são discutidas. Nesse sentido, para Dervin (2009), o outro não pode ser mais visto de forma previsível ou programável como anteriormente, pois, a partir dos estudos atuais, os sujeitos e as identidades são moventes:

Fazer a interculturalidade em salas de línguas (e analisar o intercultural) é trabalhar nas contradições que afetam todos através da identidade "em movimento" (e não única ou estável) que o Outro ajuda a transformar e por isso também questionar novamente a ideia de que cultura e identidade direcionam tanto um quanto o outro nas interações<sup>30</sup> (DERVIN, 2009, p. 169, tradução nossa).

Por isso, observamos a relevância de se refletir sobre o conceito de identidade, também considerada a partir de um conceito em movimento. Tendo em vista que somos sujeitos em construção, perpassados por contradições, movemo-nos, adaptamo-nos aos discursos e ao meio social para emitir nossos posicionamentos, conseqüentemente os conceitos de cultura, sujeito (identidade) e linguagem estão relacionados.

Resgatando historicamente o conceito de identidade, segundo Hall (2002), tem-se que, no Iluminismo, entende-se que sujeito era centrado, dotado de razão, seu centro seria sua identidade individual. A partir do século XIX, na modernidade, o sujeito desenvolve uma concepção interativa da identidade e do eu. O sujeito é o centro, mas se modifica no diálogo com os mundos culturais exteriores, “[...] a identidade costura o sujeito à estrutura, estabilizando tanto os sujeitos quanto os mundos culturais” (HALL, 2002, p. 11). Por sua vez,

---

<sup>30</sup> Faire de l’interculturel en classe de langues (et analyser l’interculturel), c’est travailler sur les contradictions qui nous touchent tous à travers une identité « mouvante » (et non unique ou stable) que l’Autre contribue à transformer et donc c’est aussi remettre en question l’idée que la culture et l’identité gouvernent l’un et l’autre dans les interactions.

o sujeito pós-moderno é fragmentado, composto de várias identidades e, por isso, não há uma que seja fixa, já que

[...] as identidades estão em colapso devido a mudanças estruturais e institucionais: o próprio processo de identificação, através do qual nós projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2002, p. 12).

Silva (2002) diz que a uma identidade pós-moderna é descentrada, múltipla e fragmentada. Fabrício (2006) também usa os adjetivos volátil e instável para caracterizar as identidades. Rocha (2016, p. 1) completa que o sujeito é constituído de múltiplas identidades em constantes movimentos de transformações e ressignificações, sobretudo no processo de aprender e ensinar línguas estrangeiras; para ele,

Em especial no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras este processo é movido pela relação entre o saber consolidado sobre a língua materna e a aprendizagem de uma língua estrangeira, considerada em seus aspectos sócio-históricos e culturais (ROCHA, 2016, p. 1).

Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem de línguas também representa movimentos identitários, de estranhamento, de afinidade, de identificação, de problematizações, que podem provocar um deslocamento de si, porque a aprendizagem de uma língua pode ser inclusive (re)significar e (re)conhecer outras formas de ver o mundo e de rever o seu próprio, sua língua, sua cultura e identidade(s).

Isso leva a pensar na alteridade, pois faz refletir sobre a relação do eu, do estudante e sua língua com o outro e a língua estrangeira (AUGER, 2007a). Isso ocorre porque o aluno tem uma visão do outro em contraste com a própria experiência e também pode ser capaz de se colocar no lugar do outro ou de entendê-lo por meio da diferença consigo mesmo. Auger (2003) pontua, no entanto, que a aprendizagem de uma língua estrangeira não necessariamente provoca uma percepção de alteridade, por isso um dos objetivos da Educação deve ser transformar as atitudes perante a alteridade linguística e cultural.

Passamos, a seguir, para a discussão de outro referencial teórico que utilizamos para construir a pesquisa, a música relacionada ao ensino de línguas.

## 4 MÚSICA E ENSINO DE LÍNGUAS

Nesta seção, apresentamos, de maneira geral, o uso da música no ensino de línguas estrangeiras, seus pontos positivos e negativos e pontuamos sugestões de como utilizá-la em sala de aula. Depois, focalizamos algumas pesquisas que discutem o ensino de PLE por meio da música, principalmente aquelas que evidenciam as concepções de interculturalidade, música e ensino de PLE.

### 4.1 Música e o ensino de línguas estrangeiras

Popularmente conhecemos música como um conjunto de sons e, quando falamos de canção, referimo-nos a este acompanhado de uma letra. Na França, temos as mesmas concepções, *musique* (música) e *chanson* (canção). Apesar de não serem palavras sinônimas, na utilização, principalmente na oralidade, não há distinção entre música e canção. Usualmente falamos mais a palavra música: “eu gosto de escutar música; as músicas daquela banda são boas”. Ao longo do texto, utilizamos as duas palavras, sem estabelecer uma distinção rígida, mas, como a ideia é levar o som e a letra para os estudantes aprendizes de PLE, referimo-nos à aprendizagem por meio de canções.

Sobre isso, Tatit (2007) comenta que a música é algo mais amplo que sons, arranjos, instrumentos, pois é mais abstrata, subjetiva, pode ser relacionada à memória afetiva, possui sentido vasto e cada um a interpreta de um modo. Já a canção faz parte da música como aquela que diz algo, traz um sentido, é a organização das palavras na música para dizer alguma coisa. De acordo com Griffée (1992), por sua vez, a palavra “canção” refere-se a pedaços de música que têm palavras, especialmente canções populares como aquelas que se ouve no rádio; por música entende-se música instrumental.

A música é utilizada e estudada em várias áreas do conhecimento, como a Terapia, a Educação, a Medicina. Ela possui funções terapêuticas e de desenvolvimento. Na Grécia antiga, já se discutia sobre a música: Platão afirmou que os ritmos e harmonias encontram caminhos para a alma. Ademais, a palavra música vem do grego, é associada com o divino e significa a arte das musas as quais são as entidades capazes de inspirar as artes e as ciências. Três elementos são considerados na música: melodia (entonação), verso (palavras) e dança (linguagem corporal). Pode-se entender a música como um jogo criativo entre o som e a imaginação humana, combinado em parâmetros referenciais (KHAGHANINEJAD;

FAHANDEJSAADI, 2016).

Consideramos também que a música estabelece uma relação estreita com a linguagem, é uma forma de manifestação desta e tem características multimodais. Khaghaninejad e Fahandejsaadi<sup>31</sup> (2016) confirmam que a música e a linguagem compartilham características semelhantes: ritmo, tom, timbre, dinâmica, e cada uma delas possui métodos para serem ensinadas, assim, música e línguas podem caminhar juntas no ensino. Ornelas (2015), em consonância, afirma que tanto a linguagem como a música possuem um certo número de sons (fonemas e notas musicais), e eles são organizados em categorias que facilitam a representação e a memória, além disso, ambas possuem ritmo e altura.

Além disso, Khaghaninejad e Fahandejsaadi (2016) argumentam que todos os seres humanos, em condições saudáveis, nascem com a capacidade de apreciar música. As canções de ninar, por exemplo, não são simples canções, elas já servem para definir padrões musicais, habilidade de escuta, prosódia da língua, por isso crê-se que é importante cantar e ler para os filhos. As músicas também dão às crianças o conhecimento da cultura, melhoram a consciência sensorial, aumentam as habilidades de improvisação, socialização; cantar ou bater palmas em grupo ajuda as crianças a reduzir a ansiedade e aumentar a autoconfiança. Os mesmos autores reiteram que as pesquisas mostram que a formação musical pode melhorar as habilidades de aprendizagem de línguas e vice-versa.

Nos próximos três parágrafos apresentamos pesquisas citadas por Khaghaninejad e Fahandejsaadi (2016) que enfatizam a relação entre linguagem (língua), música e aprendizagem. De acordo com a pesquisa de Guglielmino (1986), o hemisfério esquerdo do cérebro expressa pensamentos em palavras, e o hemisfério direito controla as ações, memórias, resolução de problemas e emoções. Assim, a música seria o elo entre os hemisférios cerebrais, o direito aprende a melodia, e o esquerdo, as palavras. Os autores apontam o estudo de Anton (1990), que reforça a ideia de que atividades de aprendizagem que combinam os dois hemisférios simultaneamente são mais produtivas, proporcionam pensamentos mais flexíveis, novas formas de expressão, criatividade, memória.

Mencionam também a pesquisa de Wallace (1994), o qual diz que a música capacita o cérebro a acentuar características abstratas de um texto, ajuda também nas recordações. Semelhante a isso, McElhinney e Annett (1996), também citados por Khaghaninejad e Fahandejsaadi (2016), examinaram o efeito das lembranças verbais em testes, em que um

---

<sup>31</sup> Professores do departamento de línguas estrangeiras e linguística da Universidade de Shiraz, Iran.

utilizava música e outro não. O número de palavras lembradas pelo grupo que foi testado com música foi maior do que o grupo que foi testado com texto em prosa.

Khaghaninejad e Fahandejsaadi (2016) fazem referência a um estudo do psicólogo Guerrero (1987), o qual aponta que as músicas que ouvimos em língua estrangeira que não saem da cabeça, denominadas “din musical”, são estratégias conscientes de lembrança do cérebro. Também propagandas e filmes utilizam a música para evocar emoções, chamar a atenção, geralmente cada música é combinada com o desejo que se quer provocar. As pesquisas de Gordon (2013) e Deutsch (2011), também citados por Khaghaninejad e Fahandejsaadi (2016), discutem a existência da gramática universal (Chomsky), a capacidade inata de o ser humano desenvolver a linguagem, relacionada também a uma capacidade inata do ser humano direcionada à música. São citados também estudos da Universidade de Stanford que mostraram que dominar um instrumento musical melhora a maneira pela qual o cérebro processa partes da linguagem falada, aumenta a habilidade de detectar pequenas diferenças nas sílabas, nos sons das palavras de diferentes idiomas.

Declaradas as conexões entre linguagem, música e aprendizagem, os professores são encorajados a incorporarem músicas, rimas e cantos nas aulas. Ferreira (2017) aponta que a música pode ser usada em qualquer disciplina; composta de linguagem verbal e sonora, pode despertar e desenvolver sensibilidades nos alunos, mas pode ser um empecilho para o professor que não domina, ou pensa que não domina, as linguagens da canção.

#### **4.2 Música e o ensino de língua estrangeira: potencialidades da canção**

O uso da música como um dos instrumentos para o ensino de língua estrangeira é recorrente. De acordo com Gobbi (2001), a música já era usada na Idade Média para o ensino do Latim. Todavia Soardi et al. (2013) afirmam que não há registros de utilização da música no ensino entre os séculos XV e o XIX, provavelmente devido a fatores religiosos, a partir dos quais se proibiu o uso de alguns instrumentos considerados pagãos. Consequentemente, nesse período, a música no ensino deixou de ser fonte de conhecimento, já que poderia ser associada ao pecado. Além disso, possivelmente, a falta de registros de atividades com músicas no ensino de LE pode estar associada ao modelo teórico utilizado na época. A Abordagem Gramática Tradução, como dito anteriormente (quando se tratou da Abordagem Comunicativa Intercultural), entendia a língua de forma estrutural, priorizava o ensino da gramática, da linguagem escrita e a tradução de obras canônicas. Consequentemente, a música

não foi o instrumento possível para o ensino de uma LE, pois não atendia aos anseios do modelo teórico da época.

Segundo Soardi et al. (2013), na segunda metade do século XX, tem-se a música no ensino de línguas, principalmente relacionada ao ensino de inglês, língua mais divulgada na época. Gobbi (2001) diz que o primeiro relato de um artigo que envolve o uso da música para o ensino de línguas estrangeiras, no caso a língua inglesa, foi escrito por Gravenall (1949). Ela relata as vantagens no ensino por meio da música, entre elas, o estudo de vocabulário, da cultura e a prática da memória.

Segundo Gobbi (2001), nos anos 1960, um estudo de Bartle (1962) mostrou que a música também ajudaria a propiciar prazer e um clima favorável em sala de aula. Para mostrar o que acontecia nos anos 1980, Gobbi (2001) comenta a pesquisa de Murphey (1988). Na livraria Staeli, na Suíça, foram catalogados livros que trabalhavam com o ensino de línguas por meio da música, sendo quinze livros de música para a aprendizagem de francês, cinco para o alemão e dezesseis para o inglês. Além disso, uma pesquisa feita na mesma livraria mencionava textos que diziam que a música pode contribuir para a mudança na rotina de sala de aula e também para o ensino da pronúncia. Gobbi fala que, comparada aos estudos de outras metodologias, a aprendizagem com música é menos pesquisada.

De acordo com Khaghaninejad e Fahandejsaadi (2016), a música foi usada ocasionalmente nas aulas de língua estrangeira como método audiolingual, nas décadas de 1950 a 1970. O método priorizava a aprendizagem da língua por meio das repetições baseadas no estímulo e resposta, assim a música era utilizada para diminuir o tédio acarretado pelas repetições. Depois, a música instrumental foi utilizada para introduzir um estado de relaxamento nas aulas, no intuito de tornar o cérebro receptivo à entrada de novos saberes e ativar o subconsciente. Nos métodos de ensino de línguas anteriores ou posteriores, pontua-se que as músicas e canções não foram usadas extensivamente, assim sugere-se que há uma falta de perspectiva teórica e pesquisas baseadas empiricamente nesse campo.

Gobbi (2001), em sua dissertação “A música como estratégia de aprendizagem no ensino de Língua Inglesa”, relatou pesquisas que também discutiram o ensino de línguas por meio da música: Miragaya (1992), Kanel (1996), Griffiee (1992), Jourdain (1997), Murphey (1990); todas essas pesquisas compartilham a ideia de que a música ajuda na memorização e contribui para uma atmosfera agradável em sala de aula e enfatizam a repetição da música como uma prática importante para a aprendizagem.

Shayakhmetova<sup>32</sup> et al. (2017) citam as pesquisas de Murphey (1992), Jalongo e Bromley (1984), Martin (1983) e Mitchell (1983), que analisam um *corpus* de canções populares em língua inglesa. Eles concluíram que as músicas eram ferramentas úteis e significativas para melhorar a qualidade do ensino de línguas estrangeiras. Foi identificado o uso de músicas em cinco aspectos: audição, gramática, pronúncia, vocabulário, diversão e motivação. As músicas como ferramentas de desenvolvimento do conhecimento sociocultural e linguístico-cultural não foram pensadas, segundo essas pesquisas.

As pesquisas citadas, que trabalham na intersecção música e ensino de línguas, estão voltadas para o ensino da língua inglesa. Todavia as contribuições prestadas podem ser percebidas, ou levadas para contextos de ensino-aprendizagem de outras línguas estrangeiras. De maneira geral, muitos pontos positivos foram levantados: memorização (as canções atuam na memória de curta e longa duração, decoramos uma música, muitas vezes, sem saber seu significado), pronúncia, clima mais agradável em sala de aula, estudo da cultura e vocabulário; desse modo, a aplicabilidade e a funcionalidade das canções nas aulas de LE foram afirmativas.

Segundo Coelho Souza (2012), os estudos de Lima (2004), Anjos (2006) e Oliveira (2007) também discutem os pontos positivos no uso da canção no ensino de língua estrangeira. As características se assemelham às pesquisas já citadas: a canção em sala de aula tende a proporcionar momentos prazerosos, cria um clima agradável em sala de aula, gera motivação e estímulo. Além disso, sabe-se que a canção está inserida em determinado momento sócio-histórico-econômico, o que possibilita as discussões culturais sobre o país da língua-alvo. Tonelli e Barbosa (2017) afirmam que a canção promove a conscientização cultural à medida que se discutem os aspectos culturais e sociais presentes na canção.

Khaghaninejad e Fahandejsaadi (2016) citam potencialidades de a canção estar relacionada também aos aspectos sociais: aumenta a harmonia social (HUY LE, 1999), cria um espaço seguro para experimentar coletivamente a aprendizagem e contribui para a construção da comunidade. Griffe (1992) argumenta que a música é universal, pois todos conhecem e estão predispostos a conhecer essa arte, e ela é também culturalmente específica, pois o conteúdo e estilo da canção se espelham em uma cultura particular, podem ser produto desta, refleti-la e influenciá-la.

---

<sup>32</sup> Professores da Universidade de Kazan (Rússia), Instituto de Filologia e comunicação intercultural Leo Tolstoy.

Shayakhmetova et al. (2017), com sua pesquisa, afirmam que a música é um excelente material para desenvolver a competência intercultural no ensino da língua inglesa. Segundo ele, seu uso despertou o interesse dos alunos, eles compreenderam mais a canção, opinaram que a letra tem significado muito mais profundo e apresenta mais informações do que pensavam, com isso eles expressam o desejo de continuar usando a música.

Tonelli (2017), mencionando Santos Asensi (1997), destaca pontos positivos similares no uso das canções como material didático:

- i) a carga emocional que carregam permite identificação e um interesse entre os estudantes;
- ii) oferecem múltiplas possibilidades de integração em temas de atualidade cultural;
- iii) a indústria cultural musical facilita a criação e veiculação de diversos tipos de materiais autênticos, tais como materiais impressos e audiovisuais;
- iv) são um autêntico veículo de informação linguística, por meio da qual se podem explorar aspectos fonéticos, sintáticos, léxico-semânticos e textual;
- e v) a facilidade de memorização das canções permite que as tomemos como um recurso de alto potencial didático para se trabalhar em sala (SANTOS ASENSI, 1997, p. 130).

Figueiroa (2011) também indica vantagens no uso da canção em sala de aula. Ele argumenta que é mais difícil os alunos mostrarem insatisfação com o uso de música nas aulas, pois ela pode criar um efeito relaxante, agradável e informal. Assim, seria possível discutir regras gramaticais e vocabulários mais complexos, sem uma pressão preconcebida de acertar, pois a canção pode aliviar a rigidez das regras de uma língua, na medida em que ameniza as dificuldades e aumenta a confiança. Figueiroa (2011) também enumera algumas vantagens do uso da canção, utilizando Ribeiro (2002):

- A canção é o reflexo e produto de uma cultura. Como tal, é uma demonstração inequívoca dos alicerces socioculturais de uma língua;
- Introduz um filtro de apoio emocional quando do processo de aprendizagem de uma língua, reduzindo a pressão de aprendizagem da mesma;
- O próprio professor sai beneficiado, uma vez que se trata de uma atividade que estimula o processo de preparação da mesma, tornando-o revigorante, permitindo que o docente experimente novas dimensões do ensino e responsabilidades;

-Os aprendentes podem identificar-se com a linguagem usada na canção, uma vez que esta é, em muitos casos, bastante semelhante à corrente e coloquial, usada no quotidiano (FIGUEIROA, 2011, p. 39).

A partir desses teóricos, compreendemos que o uso da canção em sala de aula é benéfico para o professor, pois o estimula a procurar outras possibilidades de ensino; é benéfico para os alunos, pois eles podem identificar-se com a linguagem, e estimula a aprendizagem por meio de um filtro emocional; é benéfico, ainda, ao processo de ensino-aprendizagem, pois é o reflexo de uma cultura, assim, ao mesmo tempo que temos contato com a língua alvo, podemos refletir os aspectos culturais da língua-alvo relacionados à canção. Griffée (2010) aponta que a canção propicia um lugar mais seguro na sala de aula, há uma relação entre ritmo e discurso, é um reflexo do tempo e do espaço em que ela é produzida, pode ser utilizada como complemento dos livros; pode ser uma conexão com o mundo do aluno e desperta interesse e participação nas aulas. Assim, os pontos retratados mostram os benefícios da canção no ensino de maneira geral; ela pode ser utilizada em qualquer área do conhecimento e serve para discutir variados temas.

Os pontos positivos gerais apontados, então, são relevantes para se refletir sobre o uso da canção em sala de aula. Além disso, Figueiroa (2011) discute possíveis potencialidades específicas no uso da canção em aula de LE: vantagens mentais e cognitivas, associadas ao desenvolvimento da capacidade auditiva, devido à musicalidade, ritmo, rima, movimento físico da música; além de proporcionar um contato com a sonoridade, a língua e desenvolver a capacidade de memorização. Já Griffée (2010) fala em melhorias nos aspectos afetivos e cognitivos, pois as músicas podem fornecer um ambiente descontraído na sala de aula, ativar a discussão de atitudes, reduzir a ansiedade durante o processo de aprendizagem, incentivar a criatividade e a imaginação, estimular a escuta, e trazer variedade e diversão para o processo de aprendizagem. No aspecto cognitivo, as canções possibilitam automatizar certos processos das funções cognitivas, afinal o automatismo, geralmente, desenvolve-se pela prática de várias habilidades.

As vantagens linguísticas estão relacionadas ao uso da canção como documento autêntico de uma LE, ela não sofre modificações para ser discutida em sala de aula, é um contexto real. Igualmente, no campo linguístico, estão associados os componentes lexicais, gramaticais, semânticos, fonológicos e ortográficos. Assim, o uso da canção nas aulas de LE permite o acesso às estruturas gramáticas e aos jogos de palavras da língua-alvo. Griffée (2010) acrescenta que, do ponto de vista linguístico, as músicas contêm frases da língua

falada, gírias e expressões idiomáticas; ela afirma também que as canções permitem desenvolver as habilidades linguísticas de leitura, de escrita, de fala e de escuta.

Quanto às vantagens socioculturais, considera-se a música como uma arte universal e, assim como todas as formas de arte, como produto da cultura de uma sociedade. Desse modo, a canção é uma amostra, um recorte cultural de uma língua ou situação, divulgadora de uma cultura, de um país; ela pode expressar ideologias, crenças e valores de um povo; permite identificar problemas pessoais e sociais nela representados e, igualmente, pode representar um intercâmbio cultural entre os povos. Aponta-se, ainda, a potencialidade da canção de desmistificar estereótipos, trabalhar a aceitação heterogênea da sociedade e desconstruir preconceitos.

Christiano (2017) confirma que a música é um recurso eficaz para mostrar aspectos da cultura brasileira. Ele afirma que é preciso compreender a música, além de um instrumento para exercitar o vocabulário, como um elemento provocador de atividades escritas e orais.

Auger (2007b) aponta, sobre isso, que o ensino de línguas pode ser associado a práticas artísticas, por exemplo, dança, música, literatura, cinema, teatro. Essa relação entre o ensino de línguas e as artes pode levar o aluno a atuar em uma nova língua e cultura, uma vez que assume mais riscos expondo-se a essas práticas, ao mesmo tempo em que adquire mais confiança. As práticas artísticas oferecem, portanto, a oportunidade de inserção no idioma, sem parecer impotente, pois podem ser universais e singulares e tornam-se soluções rápidas para o contato com outro texto, outra língua, outra cultura.

Vale destacar sobre isso, que a música é uma prática artística na qual muitas vezes a canção é comparada à poesia. Figueiroa (2011) diz que há uma linha tênue entre a canção e a poesia. Ele aponta os pontos convergentes entre os dois gêneros: texto em verso e geralmente breve, uso de recursos estilísticos e significados implícitos. O autor cita Griffiee (1992) para apontar diferenças entre a canção e a poesia: as canções são mais breves, têm menor quantidade de informação e de conteúdo semântico; também o aceso a cada um dos gêneros pode ser diferente: na canção, na maioria das vezes, temos o contato primeiramente pela audição, depois com a letra; já no caso da poesia, o contato é por meio da leitura; a canção é feita para gerar uma audiência. Outra diferença que pode ser apontada é que a canção utiliza mais recursos de repetição, geralmente o refrão, repetido mais vezes, constituindo a ideia central do texto. Assim, Figueiroa (2011) afirma que, de acordo com as pesquisas de Stevick (1982), as atividades de repetição funcionam como mecanismos de construção de padrões e imagens que auxiliam na aprendizagem da LE.

Todos esses aspectos citados de diferença e de semelhança devem ser levados em consideração no momento de se discutir canção em sala de aula. Levamos em consideração que os gêneros discursivos não são estáveis, isto é, podemos ter uma poesia que é musicada, uma canção sem refrão, ou uma canção que não usa recursos estilísticos. Também é fundamental atentarmos-nos para o fato de que

As letras de música apresentam, além da faceta poética, de prazer estético e deleite, uma função informativa, formadora de conhecimento crítico, podendo atuar sócio-discursivamente como instrumento de resistência política ou, pelo contrário, como valorizadora do sistema vigente (CAMARGOS, 2009, p.16).

A prática artística da música em sala de aula tende a proporcionar uma aprendizagem de maneira mais prazerosa e lúdica; possibilita desenvolver e despertar sensibilidades na aprendizagem de línguas. Além de motivar a aprendizagem, suaviza a ansiedade e torna o processo de ensino-aprendizagem mais espontâneo (ROCHA, 2012). Também, com a música, podem-se desenvolver as quatro habilidades esperadas em uma língua (escutar, falar, ler e escrever), além de ela mostrar o ritmo e a sonoridade da língua. Para os aprendizes de PLE, é também uma forma de entrar em contato com a cultura brasileira ou de desenvolver a competência intercultural (BEACCO, 2004).

Os mesmos estudos citados apontam a falta de discussões sobre esse recurso, talvez devido a possíveis empecilhos, como os direitos autorais; ou pelo fato de ser visto como um gênero “menor”, apenas de entretenimento, sem fins didáticos; ou como um momento de relaxamento e desconcentração utilizado, às vezes, como recompensa de um estudo árduo (CHRISTIANO, 2017); ou, ainda, pela falta de familiaridade dos professores com a linguagem musical. Soardi et al. (2013) complementam que a falta de material didático nessa linha de pesquisa também advém da falta de formação dos professores, talvez por eles não refletirem sobre a construção de materiais didáticos na formação docente.

De acordo com Souza (2010), esse gênero, quando utilizado na aula de PLE, é subexplorado, embora ela reafirme que é uma ferramenta de inserção cultural e de aprendizado de uma segunda língua. De acordo com Coelho Souza (2014), as práticas relacionadas ao uso de canção no ensino de línguas baseiam-se no estudo das letras desvinculadas da compreensão musical, isto é, a canção é entendida como texto fora da sua completude constitutiva, linguagem textual e musical.

Tonelli (2017) discute a mesma questão do uso da canção em sala de aula a partir da compreensão da letra e da música. No entanto, a crença de que é necessário conhecer as teorias musicais e ter aptidão sobre elas pode causar uma inibição do uso da canção em sala de aula. Entendemos a importância de conhecer a canção em sua amplitude, para que o trabalho em sala de aula seja mais produtivo, todavia cada aula tem seu objetivo, e a canção pode ser um instrumento didático para trabalhar diversos aspectos (Quadro 5). Trabalhar com canção pode ser uma oportunidade para professor e aluno conhecerem um pouco sobre as concepções de música, compreenderem melodias e ritmos e construir seus gostos e repertórios.

**Quadro 6 – Potencialidades da canção**

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> <li>- é um documento autêntico (SANTOS ASENSI, 1997);</li> <li>- desenvolve a capacidade auditiva (FIGUEIROA, 2011);</li> <li>- aumenta a capacidade de memorização (FIGUEIROA, 2011);</li> <li>- proporciona um ambiente descontraído (GRIFFEE, 2010);</li> <li>- reduz a ansiedade (GRIFFEE, 2010);</li> <li>- incentiva a criatividade e a imaginação (GRIFFEE, 2010);</li> <li>- permite explorar aspectos fonéticos, sintáticos, léxico-semânticos e textuais (SANTOS ASENSI, 1997);</li> <li>- é reflexo e produto de uma cultura (FIGUEIROA, 2011);</li> <li>- é um excelente material para desenvolver a competência comunicativa intercultural (SHAYAKHMETOVA et al., 2017).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- direitos autorais<sup>33</sup> (CHRISTIANO, 2017);</li> <li>- vista como um momento de relaxamento e distração<sup>34</sup> (CHRISTIANO, 2017);</li> <li>- falta de familiaridade com a linguagem musical (COELHO SOUZA, 2014);</li> <li>- falta de material didático (SOARDI et al., 2013).</li> </ul>

**Fonte:** A autora.

Compreendemos que a música possui amplas vantagens para ser um instrumento utilizado nas aulas de LE. Todo instrumento pode ter um potencial a ser explorado,

<sup>33</sup> Especificamente no Brasil, as editoras têm dificuldade de publicar livros em uma perspectiva mais discursiva, já que para isso, são necessários pagar todos os direitos autorais dos textos autênticos utilizados no material. Logo, os materiais que possuem textos não autênticos são mais visados pelas editoras, os investimentos destinados aos manuais gramaticais são mais recorrentes, por isso a quantidade de materiais com perspectivas discursivas é muito menor no mercado.

<sup>34</sup> A canção pode ser compreendida como um momento de distração e relaxamento, mas não só com esse objetivo. Consideramos que a desvantagem da canção relacionada aos momentos de relaxamento seria quando o professor trabalha muitas atividades e coloca uma música como recompensa para a sala para que os alunos tenham um momento de relaxamento escutando uma canção.

dependendo do objetivo da aula. Como foi discutido, na Abordagem Comunicativa Intercultural, o ensino da língua está atrelado a fatos culturais, desse modo, além das potencialidades linguísticas, cognitivas e motivacionais que a música proporciona, podemos explorar seu caráter cultural, à medida que também compreendemos os aspectos sociais e históricos. Por isso, passamos aos estudos do ensino de PLE e à música como elemento intercultural, apresentados na próxima subseção.

### **4.3 Ensino de PLE e a música como elemento intercultural**

Pensamos que uma proposta com música para o ensino de PLE é pertinente, possível e produtiva, pois ela contém as manifestações culturais importantes do Brasil, permitindo acessar a língua/cultura. Entendemos a música brasileira como uma das representações culturais e identitárias mais marcantes do país, pois é uma junção de folclore, de história e de ritmos, uma combinação de sons e de aspectos sócio-históricos. Explanamos pesquisas que discutem a perspectiva do ensino de LE por meio da música, especificamente o ensino-aprendizagem de PLE.

Barbosa (2005), apoiada no conceito de lexicultura (palavras com cargas culturais compartilhadas com sentidos implícitos) de Robert Galisson, utiliza as canções de Chico Buarque com aprendizes de PLE de diferentes nacionalidades, em situação de imersão. A autora entende a visão desse grupo de estudantes em relação a elementos culturais e identitários do Brasil e a compreensão das dimensões culturais vistas no léxico das canções de Chico.

Nesse estudo explanatório, os estudantes foram capazes de apontar as características dos brasileiros e do Brasil e compreender que

[...] as significações culturais são portadoras de certas palavras ou expressões que exigem não apenas o conhecimento de seu sentido referencial, mas também um *reconhecimento* de outros elementos da cultura da qual o aprendente quer fazer parte (BARBOSA, 2005, p. 11).

Em outras palavras, a compreensão de uma língua estrangeira vai além do significado encontrado literalmente no dicionário, pois tem relação também com os elementos culturais dos mundos experienciados.

Souza (2010) propõe atividades para o uso de canções nas aulas de PLE baseando-se em uma relação entre o contexto brasileiro e os contextos dos aprendizes. Houve um estudo

das representações da figura da mulher nas canções brasileiras entre as décadas dos séculos XX e XXI, com propostas de atividades de leitura e escrita; com isso, foram observadas divergências e convergências entre os contextos vistos, como a visão da mulher no âmbito doméstico tradicional.

Figueiroa (2011) demonstra o uso favorável da canção em sala de aula de PLE, mas aponta que a música é um gênero muitas vezes associado ao entretenimento. Assim, ela pode ter um prestígio menor entre outros gêneros. Por isso, a pesquisa de Figueiroa (2011) visa a demonstrar as potencialidades do uso de tal gênero como fonte de ensino de línguas, pois além das concepções e regras linguísticas, a música serve como divulgação da cultura e reforço dos princípios da interculturalidade, da tolerância e da aceitação de si e do outro.

O trabalho de mestrado de Tonelli (2012) focaliza o uso do samba como meio de ensinar os aspectos culturais aos aprendizes de PLE por hispanofalantes. Um curso temático foi oferecido aos estudantes; observações, notas de campo, gravações de áudio e questionários foram feitos para compreender como a canção contribui para ensinar os aspectos culturais e as percepções dos alunos sobre a aprendizagem por meio do conteúdo cultural. A autora constatou que o uso do samba atuou como elemento desencadeador da reflexão cultural e como fonte de contato com a cultura em sala de aula.

Barbosa (2014) elabora propostas didáticas com canções e, por meio de uma investigação-ação, ministra suas atividades para turmas de nível básico. Assim, verifica-se a importância das canções como material de aprendizagem do PLE nas práticas de compreensão e produção oral, baseadas nas concepções comunicativas; enfatizam-se as habilidades linguísticas e as competências comunicativas dos estudantes; argumenta-se que a música propõe motivação ao processo de ensino-aprendizagem; estimulam-se as conexões entre língua e cultura; conclui-se que a música é um instrumento de formação cultural.

Ornelas (2015) também analisa a relação entre música e ensino de línguas, a partir de estudos de professores de língua estrangeira de diversas nacionalidades. Ele reconhece a música como uma arte de linguagem universal e como elemento inerente à cultura, que traz os benefícios de repetição, ritmo e razões afetivas nas aulas de LE. Todavia a música, geralmente, é ignorada, por ser considerada uma atividade mais lúdica do que didática. Ele ainda apresenta exemplos de atividades com músicas portuguesas e duas músicas brasileiras que foram utilizadas nas aulas ministradas aos aprendizes de PLE do Programa de Intercâmbio Erasmus de níveis básico, intermediário e avançado. As atividades são, prioritariamente, linguísticas, com exercícios de compreensão oral e escrita.

Além disso, um artigo de Christiano (2017), que analisa livros didáticos de PLE, afirma que a utilização das músicas nos livros é pouco explorada; ele aponta como possível causa disso os custos dos direitos autorais, tanto na parte impressa, que consta a letra da canção, como nos materiais de áudio, que contêm as gravações que os acompanham. Tonelli (2017) também analisa dois livros didáticos de PLE e verifica que as tarefas com canções apresentadas neles “[...] são restritas ao estudo da língua de forma sistematizada e descontextualizada, sem relação com as culturas com as quais estão relacionadas” (TONELLI, 2017, p. 288).

Coelho de Souza (2014) discute que o gênero discursivo canção nas aulas de PLE pode promover um letramento, denominado pelo autor de letramento literomusical. Esses conceitos são evidenciados a partir de uma unidade didática de canções do *funk* carioca. O conceito de letramento literomusical dessa pesquisa é discutido na próxima seção.

Percebe-se que todas as pesquisas mencionadas que trataram do uso da música nas aulas de PLE estão estritamente vinculadas aos aspectos culturais, ou seja, além dos aspectos linguísticos, associado a eles, a música pode contribuir na compreensão dos aspectos culturais e interculturais, da língua-alvo e da própria cultura. Também, as pesquisas apresentam a pouca utilização das músicas nos livros de PLE e mostram que, quando são usadas, as atividades são descontextualizadas, privilegiam o estudo sistemático da língua e não são compreendidas a partir de uma perspectiva intercultural.

Shayakhmetova et al. (2017) enfatizam o benefício da exposição cultural potencializada pela canção. Eles argumentam que as canções ajudam a perceber mais profundamente a herança cultural de diferentes sociedades, entender melhor os valores das pessoas cuja língua aprendemos. Ao mesmo tempo, os autores dizem que existe uma falta de pesquisa empírica sobre os aspectos relacionados ao significado cultural das canções. Eles argumentam que a defasagem no desenvolvimento da competência intercultural entre os alunos nas atividades com músicas é determinada pela ausência de uma técnica especial, ou seja, falta conhecimento da literatura empírica sobre o uso de músicas, perspectiva teórica nesse campo e também pelo número insuficiente e pouca qualidade das músicas oferecidas nos livros.

Mesmo com os empecilhos e com a falta de perspectivas citadas sobre o uso da música no ensino, enfatizamos, como pontua Barbosa (2014), que a linguagem de uma canção é o espelho da cultura de uma sociedade. Autores exprimem experiências, sentimentos, atestam

acontecimentos históricos de uma comunidade, por isso a música pode ser utilizada na problematização do cotidiano e na formação do cidadão de forma mais lúdica e interativa.

Consideramos, portanto, nesta pesquisa, que a música seja fonte de aspectos culturais e que pode refletir os aspectos interculturais. Dessa forma, pensamos, para além do samba, que outros ritmos musicais também podem desencadear a aprendizagem dos aspectos culturais e interculturais em sala de aula, uma vez que cada estilo musical tende a refletir um contexto social, histórico e identitário do povo brasileiro. Discutimos, também, a partir da perspectiva intercultural, não apenas a reflexão da cultura da língua aprendida, mas a relação com a cultura do aprendiz. Cabe aqui a discussão de Byran (1997), que enfatiza que, por meio das dimensões não linguísticas da cultura, os alunos são ensinados a olhar as diferenças culturais de duas perspectivas — sua cultura nativa e sua cultura de língua estrangeira, cujo objetivo principal é transformar a compreensão monocultural em uma compreensão intercultural. Assim, além de potencializar os aspectos culturais e interculturais que são abordados na aplicação da proposta didática, observam-se também as possíveis contribuições no processo de ensino-aprendizagem que a música em sala de aula pode promover.

Assim, entende-se a música inserida na abordagem intercultural de ensino de língua como fonte de produções históricas e culturais, sendo construída pelas negociações entre as relações sociais; capaz de revelar as tradições, as representações e as complexidades de um povo. Isto é, a música possibilita desenvolver os aspectos cognitivos, sociais e culturais dos aprendizes, pois tende a envolver os aprendizes em uma esfera de motivação, facilita a interação, reflete os aspectos fonológicos e fonéticos, desenvolve os aspectos da compreensão auditiva, favorece a aquisição de vocabulário, amplia os processos de escrita e ressignifica os aspectos culturais.

É relevante observar que, segundo Christiano (2017) aponta, a música é o produto cultural brasileiro mais conhecido e vendido, mais do que a literatura, o cinema, a dança e as artes plásticas. Tonelli (2017), citando DaMatta (1993), afirma que a música é a melhor representação do Brasil, pois ela compartilha uma pluralidade cultural; mostra nossa identidade, é porta-voz de realidades e lutas, expressa elementos de crenças, costumes, economia; retrata a dramatização da vida política, dos papéis sexuais, dos infortúnios e das relações de poder. Isso pode ser confirmado por Marques-Rambourg, para o qual a música no ensino de PLE na França é relevante, pois

A expressão musical brasileira é, na França, reconhecida como veículo artístico que reflete, indubitavelmente, o caráter exótico da cultura brasileira.

A música popular brasileira é, a justo título, amplamente difundida e reflete o mosaico poético e pluricultural brasileiro. O samba, o pagode, a bossa-nova e mesmo Villa Lobos têm, efetivamente, um grande peso cultural na recepção artística brasileira na França (MARQUES-RAMBOURG, 2009, p. 21).

Além de refletir o caráter exótico da cultura brasileira, a música pode ser capaz de refletir outros aspectos. Desse modo, vê-se que a música brasileira tem considerável representatividade na França e, por meio dos diversos gêneros musicais, ela chega até o ouvinte, em geral, com uma recepção favorável, limitando-se aos gostos e às representações pessoais. Assim, por ser objeto de boa aceitação na França, ensinar por meio de música pode despertar interesse na aprendizagem do PLE.

Na próxima subseção, discutimos sugestões de como trabalhar a música em sala de aula.

#### **4.4 Ensino de línguas por meio de músicas: considerações didático-pedagógicas**

Para elaborar e desenvolver uma aula de LE, é necessário refletir sobre o objetivo da aula e as concepções teórico-metodológicas que embasam os procedimentos didáticos. Como mostramos, escolhemos as concepções teóricas da Educação intercultural e da Abordagem Comunicativa Intercultural e, igualmente, elencamos alguns métodos para desenvolver o trabalho com música em sala de aula.

Christiano (2017), pesquisador da área de ensino-aprendizagem de PLE, cita Field (2002) para discutir elementos para trabalhar com documentos auditivos e traça passos metodológicos. Ele descreve passos para práticas contemporâneas de atividades de compreensão auditiva: o primeiro passo aponta que o material utilizado deve ser autêntico, pois o aprendente deve passar pela simulação de situações da vida cotidiana. O segundo ponto indica a pré-audição, que não se trata de uma explicação prévia de vocabulário que será visto na atividade, mas sim de atividades que podem ser uma discussão sobre o assunto a ser retratado, revisão gramatical ou *brainstorming*. Os elementos de pré-audição são pontuados por Lacorte (2001) de acordo com os pressupostos de Morley (1991) e Oxford (1993):

- Dê um propósito comunicativo real à música e certifique-se de que o conteúdo é pessoalmente interessante e motivador para os alunos.

- Estimule conhecimentos prévios e ajude os alunos a identificar o propósito da atividade de escuta com as tarefas de pré-escuta adequadas

(*brainstorming*, vocabulário, apresentando e discutindo informações culturais sobre o tema da música, apontando palavras-chave e / ou ideias na música). Mas não dê muita informação sobre a música (a curiosidade matou o gato!).

- Dê instruções claras diretamente relacionadas aos estágios de escuta e pós-escuta, e peça aos alunos para se concentrarem no que lhes foi solicitado.

- Certifique-se de que o equipamento esteja pronto: cassete ou CD player, tomadas elétricas, cabos, baterias e não se esqueça de colocar o cassete ou CD para a música certa!

- Não exagere nas suas expectativas: lembre-se de como pode ser difícil entender certas músicas em sua própria língua materna.

- Manter um clima de sala de aula não ameaçador e positivo para minimizar a ansiedade do aluno (LACORTE, 2001, p. 19, traduzido pela pesquisadora).<sup>35</sup>

O terceiro passo é a audição do material. Christiano (2017) classifica as audições em extensiva – guiada por perguntas gerais sobre o contexto do material –, e em intensiva – guiada por perguntas detalhadas da compreensão do material. As sugestões para o momento da audição são:

- Certifique-se de que todos entendam as instruções para a atividade de escuta.

- Enfatize o que os estudantes devem ouvir e processar especificamente para reduzir a probabilidade de sobrecarga sensorial que produz pânico e frustração do aluno.

- Complete a atividade ao mesmo tempo em que seus alunos.

- Não interrompa a escuta enquanto os alunos estiverem trabalhando na atividade.

---

<sup>35</sup> - Give a real, communicative purpose to the song, and make sure that the content is personally interesting and motivating to learners.

- Stimulate background knowledge and help learners identify the purpose of the listening activity with the appropriate pre-listening tasks (brainstorming vocabulary, presenting and discussing cultural information regarding the topic of the song, pointing out keywords and/or ideas in the song). But do not give too much information about the song: (curiosity killed the cat!)

- Give clear directions directly related to the listening and post-listening stages and ask students to focus on what they have been asked to do.

- Make sure that the equipment is ready: cassette or CD player, electrical outlets, cables, batteries, and do not forget to set the cassette or CD for the right song!

- Do not go overboard in your expectations: remember how difficult it may be to understand certain songs in your own mother language.

- Maintain a nonthreatening and positive classroom climate to minimize student anxiety

- Reserve algum tempo (se possível) para tocar a música novamente, se achar necessário (LACORTE, 2001, p. 20, traduzido pela pesquisadora)<sup>36</sup>.

O último passo refere-se às atividades de pós-audição. Christiano (2017) pontua que não visa a analisar detalhadamente as questões gramaticais, nem fazer uma repetição exaustiva da gravação. Assinala, sim, a necessidade de dar importância às funções da linguagem em um determinado contexto, levar os alunos a inferirem os vocabulários de acordo com o contexto.

Além dessas atividades propostas pelo autor sobre questões de vocabulário e utilização da linguagem, as atividades de pós-audição podem ser sobre a compreensão e a conscientização sobre aspectos culturais. Lacorte (2001) descreve as recomendações ao docente para as atividades de pós-audição.

- Exigir dos alunos que respondam à atividade de escuta de maneira significativa, individualmente ou em pequenos grupos ou pares.
- Usar diferentes técnicas e estratégias para ajudar os alunos a processar os materiais relacionados à atividade de ouvir e inferir o significado geral da música (fornecendo pistas linguísticas, lendo em voz alta segmentos específicos das letras, escrevendo palavras-chave ou expressões no quadro, fazendo perguntas, desenho, gesticulando, etc.).
- Fornecer informações ou atividades complementares que expandam a compreensão dos alunos sobre os aspectos culturais e linguísticos da música e permita que eles a relacionem com sua experiência pessoal.
- Relacionar a atividade ou atividades de escuta aos seus propósitos iniciais e aos propósitos dos materiais que se seguem. (LACORTE, 2001, p. 20-21, traduzido pela pesquisadora).<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> - Make sure that everyone understands the directions for the listening activity.

- Stress what students are specifically supposed to listen for and process in order to reduce the likelihood of sensory overload that produces student panic and frustration.
- Complete the activity at the same time as your students.
- Do not interrupt the listening while students are working on the activity.
- Set aside some time (if possible) to play the song again if you find it necessary.

<sup>37</sup> - Require students to respond to the listening activity in some meaningful fashion, either individually or in small groups or pairs.

- Use different techniques and strategies to help students process the materials related to the listening activity and infer the overall meaning of the song (providing linguistic clues, reading aloud specific segments of the lyrics, writing key words or expressions on the board, asking questions, drawing, gesturing, etc.).
- Provide supplementary information or activities that will expand students' understanding of the cultural and linguistic features of the song and enable them to relate it to their personal experience.
- Relate the listening activity or activities to your initial purposes, and the purposes of the materials that follow.

Esses são apontamentos gerais que podem ser estendidos a vários documentos auditivos, por meio de tarefas integradas. As atividades de pré-audição, audição e pós-audição desenvolvem as competências de ouvir, ler, falar, escrever e as interculturais.

Lacorte (2001) enfatiza, baseado nas colocações de Nunan (1999) e de Rivers (1981), que a competência auditiva tem papel menor no ensino de línguas, comparada às outras competências de fala, leitura e escrita. Contudo os mesmos autores, Nunan (1999) e de Rivers (1981), apontam que a audição é a habilidade mais usada, duas vezes mais do que se fala, quatro vezes mais do que a leitura e cinco vezes mais do que a escrita. De tal modo, atividades que desenvolvam as habilidades de compreensão auditiva são essenciais para a aprendizagem de uma LE.

Além disso, as abordagens de ensino atual, como a Abordagem Comunicativa Intercultural, discutida anteriormente, pretendem trabalhar com tarefas que integrem as habilidades, e é possível desenvolver esse tipo de tarefa com as canções. Como argumenta Lacorte (2001), a música pode melhorar a habilidade de ouvir, a aquisição de vocabulário, fornece exemplos de estruturas gramaticais, pode-se praticar a leitura e escrita e abrir-se a uma sensibilização aos aspectos culturais.

Para escolher o documento auditivo, no caso a música, Lacorte (2001) sugere que o docente leve em conta os gostos musicais dos aprendizes, e o do docente. Também é necessário que o documento auditivo seja claro, assim como é importante estabelecer um equilíbrio entre o nível de proficiência dos aprendentes, os conteúdos da letra e os objetivos pretendidos. Uma vez escolhidas as canções, segundo o mesmo autor, mostra-se a biografia do cantor da música.

Em seguida, o referido autor sugere atividades com canção para os níveis linguísticos iniciante (trabalha os sons de vogais do espanhol), intermediário (desenvolve um exercício de preencher lacunas com as palavras faltantes), intermediário/avançado (exercícios para circular e discutir as estruturas gramaticais), avançado (preparar uma dramatização de acordo com a história da canção vista; discutir e pesquisar o machismo na sociedade latina).

O autor propõe um equilíbrio entre a escolha da canção, o nível dos estudantes e as tarefas propostas, contudo verificamos, na proposta de Lacorte, que os aspectos históricos, sociais e culturais são discutidos somente a partir do nível avançado. Partimos do pressuposto de que os aspectos interculturais devem ser apresentados e trabalhados em todos os níveis de aprendizagem de uma LE. Além disso, concordamos com Christiano (2017) sobre não haver canções específicas para cada nível de conhecimento da língua, mas que se deve considerar a

adequação mais indicada aos diferentes níveis de aprendizagem, por meio das atividades propostas, da abordagem do docente, dos interesses e das necessidades dos alunos e da instituição na qual estamos inseridos.

Os gostos musicais, geralmente, são importantes para serem levados em consideração no momento de escolher uma música, contudo, nesta pesquisa, propomos extrapolar os próprios gostos musicais para a ampliação do conhecimento musical e para desconstruir estereótipos.

Griffiee (1992) propõe quatro aspectos para levar em consideração na escolha da canção: os alunos (quantidade, faixa etária, o nível linguístico, os gostos musicais), o professor, a música e as oportunidades de sala de aula, isto é, levar em conta o horário da aula. Griffiee ainda sugere que, no caso de aula noturna, por exemplo, a canção seja mais calma, pois a energia dos alunos deverá ser mais controlada.

Barbosa (2014, p. 44), apoiada nas questões de Osman e Wellman (1978), afirma que, para escolher uma canção, o professor deve responder aos seguintes questionamentos:

1. Repetem-se palavras, frases, linhas ou refrões?
2. Pode aprender-se a melodia com facilidade? Fica no ouvido?
3. Tem um padrão rítmico marcado?
4. Contém estruturas linguísticas úteis?
5. O vocabulário é útil?
6. Reflete aspectos da cultura, costumes, tradições, acontecimentos ou épocas históricas que seriam de utilidade para os alunos?
7. A canção teve algum tipo de projeção internacional, algum interesse cultural ou continua a escutar-se e a cantar-se na atualidade? (BARBOSA, 2014, p. 44).

Essas questões são importantes para o professor escolher uma canção, mesmo para um estudo individual e autônomo, e nós podemos nos apoiar nesses pressupostos citados para utilizar a canção como instrumento de estudo de LE. Atualmente, temos um fácil acesso às músicas e canções por meio da internet, o que possibilita desenvolver um estudo autônomo da língua-alvo com as canções. Isso pode despertar a motivação aos estudos, torná-lo menos entediante, proporcionar contato com a língua-alvo na sua modalidade cotidiana, enfim, pode-se trazer todos os benefícios apontados anteriormente, mesmo que o estudo seja autônomo. Na prática, Khaghaninejad e Fahandejsaadi (2016) sugerem formas de um estudo autônomo

com canção: primeiro, escolher uma canção do seu gosto, qualquer música que você já costuma ouvir; depois, tentar cantarolá-la sem olhar a letra; em seguida encontrar a letra e ouvir a música enquanto a lê; por fim, ouvir de novo e começar a cantá-la.

Não existe um modelo definido e rígido a ser seguido de como trabalhar documentos sonoros ou de como trabalhar a canção, então sugestões foram apresentadas para nortear o estudo do professor e do aluno, e a variação de acordo com cada contexto é recomendada. Sublinhamos, em suma, que é importante levar em consideração os gostos musicais para se escolher uma canção, os documentos sonoros devem ser claros e as músicas não devem ser selecionadas necessariamente pelo nível linguístico dos alunos, mas, sim as atividades que o professor escolher. Também, atividades anteriores, durante e pós a música são importantes para estabelecer uma organização metodológica na aula. Além disso, ouvir a música antes de ter contato com a letra pode ajudar o aluno a desenvolver as competências auditivas e contribuir para a apreciação musical. Compreendemos que a música também deve ser explorada em todos os aspectos: refletir sobre o contexto histórico e social da música em relação à sociedade contemporânea e do aprendiz; discutir o gênero e o autor da canção, entender os aspectos culturais e as representações construídas na canção, bem como os aspectos linguísticos.

Na próxima subseção, expomos as concepções de canção que utilizamos na pesquisa e o conceito de letramento literomusical.

#### **4.5 Letramento literomusical e o ensino de LE**

Posicionamo-nos no tangenciamento de alguns aspectos teóricos do letramento literomusical do linguista aplicado e professor de PLE Coelho Souza (2014), além dos aspectos teóricos da Abordagem Comunicativa Intercultural citados. O letramento literomusical parte dos conceitos de língua, letramento e gênero. Para este, a língua é social e meio de intervenção no mundo. A música é um gênero sincrético com elementos linguísticos e musicais, apresenta elementos mais ou menos estáveis de acordo com cada gênero, como estilo e forma composicional. Associado a essas concepções, entendemos o letramento literomusical enquanto um conjunto de práticas que prevê, aos inseridos nelas, a reflexão acerca da canção, a partir de suas duas linguagens, e sobre os discursos que se constroem com a canção e a capacidade de se posicionar criticamente em relação a eles.

Primeiramente, no letramento literomusical, é compreendida a noção de língua, por meio de Camargos (2009), como atividade social, histórica e cognitiva, meio de ação e intervenção sobre o mundo.

Essa concepção de língua atrela-se à perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso. De acordo com Bakhtin (2003) os gêneros do discurso são todas as manifestações verbais provenientes das diversas atividades humanas, eles resultam em formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado determinados sócio-historicamente. É um modo de participação social, cotidiana (familiar) ou mais elaborada (artística, religiosa, etc.), mediado pelo texto (oral ou escrito), no qual se observa quem fala, para quem, com qual propósito, qual modalidade e usando qual suporte. Seguindo também o conceito bakhtiniano, Coelho Souza (2014) considera a canção como um gênero discursivo, com conteúdo temático, estilo e construção composicional, nos aspectos musicais e linguísticos, levando em conta o caráter dialógico com os contextos de recepção e circulação.

De acordo com Caretta (2009 apud Coelho Souza, 2014), a canção se refere a um gênero oral e secundário, pois parte da reelaboração de um gênero primário e possui elementos artísticos literários, e é também sincrético, pois combina elementos linguísticos e musicais. Na compreensão da canção, esses elementos dialogam com o meio de circulação, a autoria, a temática, o estilo e a forma presentes.

Camargos (2009) diz que a forma do gênero canção varia necessariamente de acordo com o movimento musical ao qual pertence a canção. Cada escola musical que, geralmente, possui seus princípios estéticos e políticos direciona a composição da letra. Por exemplo, o Tropicalismo, movimento musical brasileiro da década de 1970, utilizou muito os procedimentos da literatura concretista, projetando nas canções o aspecto geométrico, como em "Batmacumba" de Caetano Veloso e Gilberto Gil (CAMARGOS, 2009, p. 15). Isto é, há certa semelhança nas características das canções que se enquadraram em determinado gênero, como os instrumentos mais utilizados, a estrutura, a contextualização. Leva-se em consideração que os gêneros são relativos e muitos são híbridos, não há generalizações absolutas.

Deste modo, Coelho Souza (2014) menciona que conhecer diferentes gêneros está relacionado a diferentes práticas de letramento. Segundo Kleiman (1995) a palavra letramento é uma tradução para o português da palavra "literacy", que vem do latim "littera" (letra) e, com o sufixo "cy", denota estado de quem aprende a ler e a escrever. O termo foi introduzido primeiramente por Mary Kato, em 1986, para atribuir um nome a um novo fenômeno

começado a ser discutido no campo das Ciências Linguísticas, com o objetivo de delimitar o impacto social da escrita nos estudos sobre alfabetização. Posteriormente, a autora Kleiman (1995, p. 19) define letramento como um “conjunto de práticas sociais que se usam na escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Soares (2004) argumenta que no Brasil houve uma expansão da oferta ensino, mas também aumentou o índice de reprovações e verificou-se que a albetização (ensinar o código e as técnicas de ler e escrever) era, muitas vezes, ineficaz. Dessa forma, de acordo com a mesma autora, o letramento envolve as habilidades de ler, escrever e oralizar associados a capacidade de exercer práticas sociais de leitura, escrita e oralidade que circulam na sociedade, isto é, compreender e produzir linguagem para exercer o papel de cidadão em uma sociedade letrada. Mais do que ter habilidade para desenvolver uma prática social, como pegar ônibus, entender um texto, o letramento, como argumenta Killner e Jung (2017, p. 227), por meio da concepção de Street, entende que “toda e qualquer forma de leitura e escrita que aprendemos e usamos está associada a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar”.

Por isso, as concepções de letramento podem ser relacionadas as concepções da interculturalidade, já que é necessário entender os contextos e as ideologias nos quais se desenvolvem o letramento, há práticas de letramentos diferentes para atender cada contexto específico. O letramento é saber transitar e compreender essas práticas discursivas por meio dos diferentes gêneros e poder posicionar-se.

Assim, o autor, baseado nos conceitos de letramento em determinado gênero do discurso, postula o conceito de letramento literomusical:

[...] o estado ou condição daquele que, por construir e refletir sobre os sentidos de uma canção a partir das suas duas linguagens constitutivas e da sua articulação e por (re)conhecer o que representa para a sua comunidade musical, participa das práticas sociais e dos discursos que se constroem a partir de canções e posiciona-se criticamente em relação a eles (COELHO SOUZA, 2015, p. 175)

O letramento em um gênero é compreendido, aqui, como prática social de interação oral, social e escrita. Desse modo, o letramento literomusical é a inserção em duas práticas, a verbal e a musical (criação e estética), articuladas para a compreensão dos discursos construídos nas canções; a partir desse entendimento, espera-se um posicionamento crítico do aluno. Portanto a canção é um gênero composto de oralidade e escrita, possui uma

materialidade musical e textual; além disso, pensa-se no contexto, como, por que, de que forma e onde as canções circulam. Com isso, Coelho de Souza (2016) também desenvolve objetivos pedagógicos para o uso de canção em sala de aula, com o intuito de promover o letramento literomusical:

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

Além dos objetivos pedagógicos projetados com a utilização da canção nas aulas de língua estrangeira, o autor sugere algumas considerações para se trabalhar o gênero musical em sala de aula.

No que diz respeito à identificação dos elementos constitutivos da *canção de gênero musical* enquanto gênero do discurso, é importante discutir com os alunos aspectos referentes ao conteúdo temático, à construção composicional e ao estilo das linguagens verbal e musical, sempre levando em conta a sua relativa estabilidade. No que se refere ao estudo da letra, isso diz respeito a tratar de aspectos como: a relação entre a temática da canção abordada e as temáticas comumente retratadas no gênero; a maior ou menor presença de marcas de oralidade, de recursos poéticos, de recursos literários e de recursos expressivos típicos de alguma variante linguística regional ou socioeconômica; a estruturação da letra em estrofes, com ou sem a presença de refrão, em função do gênero reelaborado e do projeto discursivo do(s) compositor(es) (COELHO SOUZA, 2016, p. 5).

Ao se utilizar a canção, como pontuou o autor, visamos pensar nas possibilidades de discursos que ela pode construir, além do texto, compreender as temáticas que ela veicula de acordo com o gênero de que faz parte, entender seus os recursos linguísticos, estéticos e

literários. Acrescentamos que esta pesquisa também visa a discutir os aspectos interculturais e históricos que perpassam os discursos da canção e o porquê de serem construídos dessa forma. Partimos do princípio de que a música pode contribuir para a aproximação intercultural, ao mesmo tempo em que pode desenvolver aspectos linguísticos, expandir o gosto musical e desestereotipar representações. Também, é raro o estudante que não tenha tido contato com esse gênero, pode-se dizer que a música é de conhecimento universal, diferentemente de outros gêneros, também importantes para a formação do estudante, mas que podem ser menos conhecidos por este.

Escolhemos tangenciar as concepções teóricas do letramento literomusical, já que não priorizamos o estudo dos aspectos sonoros e rítmicos da canção como prevê a teoria, todavia priorizamos o estudo de variados gêneros musicais e as temáticas que eles vinculam que condizem com traços da teoria. Nesta pesquisa, temos como objetivo a ampliação do repertório linguístico e discussões que contemplem o desenvolvimento do pensamento crítico para um agir social do aprendiz, o que também está previsto no letramento literomusical.

Transpor as teorias de ensino-aprendizagem para a sala de aula é sempre o desafio do professor, todavia leva-se em consideração que um modelo teórico não contempla, necessariamente, a realidade e que adaptações são necessárias de acordo com o contexto no qual ele será desenvolvido.

No próximo capítulo, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, são apresentados os pressupostos metodológicos que seguimos para elaborar a pesquisa. Esta é de natureza qualitativa de cunho interpretativista, híbrida, um estudo de caso com traços da pesquisa-ação. Mostramos os instrumentos que foram utilizados para gerar os dados: as interações de Teletandem, os diários reflexivos e os questionários. Descrevemos os participantes, como o curso de PLE foi construído e como foi desenvolvida a organização das análises, ou seja, por meio de categorizações interpretativas.

### 5.1 A natureza da pesquisa

Para entender a natureza da pesquisa, priorizamos buscar teóricos que discutem os conceitos do fazer científico a partir de uma perspectiva educacional e, principalmente, estudiosos da Linguística Aplicada. Mostramos conceitos históricos sobre a pesquisa qualitativa, o estudo de caso e a pesquisa-ação, e também os motivos de essa pesquisa ter traços de pesquisa-ação e ser qualitativa de cunho interpretativista.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), o período tradicional da pesquisa, que compreende o período de 1900 até a Segunda Guerra Mundial, visava a uma ciência objetiva, mais quantitativa, positivista, analítica e racional.

No período moderno, a partir de 1970 (DENZIN; LINCOLN, 2006), a pesquisa qualitativa, mesmo não sendo dominante, passou a representar mais os anseios dos pesquisadores. Para Bodgan e Bilken (1994), os métodos quantitativos, baseados no período tradicional citado não eram capazes de resolver alguns problemas. Dessa forma, tais métodos ficaram ultrapassados, e a investigação qualitativa tornou-se mais utilizada, principalmente na Educação. Assim, Chizzotti (2006) diz que:

Opõem-se, de modo geral, à quantitativa enquanto esta recorre à quantificação como única via de assegurar a validade de uma generalização, pressupondo um modelo único de investigação, derivado das ciências naturais, que porta de uma hipótese-guia, só admita observações externas, siga um caminho indutivo para estabelecer leis, mediante verificações objetivas, as paradas em frequências estatísticas (CHIZZOTTI, 2006, p. 29).

A pesquisa qualitativa opõe-se à ideia de pesquisa apenas quantitativa, de modelo único, de pesquisador afastado do objeto de pesquisa e que se baseia apenas em dados estatísticos. Influenciada por perspectivas pós-modernistas, a pesquisa qualitativa entende que

só é possível estudar algo a partir de uma determinada perspectiva, ou seja, o uso científico da razão não leva a uma verdade, já que pesquisamos a partir de uma localização histórico-social (BOGDAN; BILKEN, 1994). Denzin e Lincoln (2006, p. 17) completam com a mesma perspectiva de que “[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. A pesquisa qualitativa observa os cenários naturais, recolhe as representações do mundo por meio de notas, de entrevistas, de gravações, e o pesquisador interpreta os fenômenos ocorridos.

Chizzoti (2006), por sua vez, define a pesquisa qualitativa com ideias semelhantes aos autores apresentados:

Se o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. Tais pesquisas serão designadas como qualitativas, termo genérico para designar pesquisas que, usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem (CHIZZOTI, 2006, p. 27).

Igualmente, Bogdan e Biklen (1994) entendem a investigação qualitativa como um termo genérico que pode agrupar diferentes estratégias com características em comum. Logo, os dados da pesquisa qualitativa são detalhados e podem também ter tratamento estatístico, assim:

As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Nesta pesquisa, não visamos a testar hipóteses, mas partimos de inquietações e de perguntas decorrentes de práticas e de observações no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas. Investigamos e geramos os dados em um contexto natural, com o intuito de interpretar a perspectiva dos envolvidos na pesquisa, alunos e pesquisadora, por esse motivo consideramos esta pesquisa como qualitativa interpretativista.

Como Bogdan e Biklen (1994) apontam, além de enfatizar a coleta de dados em ambiente natural, pontuam-se mais características da pesquisa qualitativa. São elas: o caráter descritivo, todos os dados coletados, como transcrições de entrevistas, são analisados detalhadamente; a análise dos processos, muito mais que os produtos; os dados serem analisados de forma indutiva, isto é, analisa-se à medida que são recolhidos e depois são agrupados; o objetivo não é testar uma hipótese; o significado e processo tem uma importância essencial, analisa e dá sentido às diferentes perspectivas dos participantes.

Tomando por base as perspectivas de pesquisa qualitativa citadas neste estudo, geramos o corpus em sua fonte natural, que são os registros da interação de Teletandem entre aprendizes de PLE francófonos e aprendizes de francês brasileiros; e as aulas de PLE ministradas em uma universidade francesa para aprendizes de PLE francófonos. Esses dados são analisados pela perspectiva interpretativista. Vale destacar que

As epistemologias interpretativistas podem, de certo modo, ser retratadas como hermenêutica, pois enfatizam a necessidade de entendermos a situação na qual as ações humanas fazem (ou adquirem) sentido, para que possamos afirmar uma compreensão da ação específica (SCHWANDT, 2006, p. 109).

Observamos os discursos dos sujeitos e analisamos os dados obtidos de forma interpretativa, levando em consideração mais o processo do que o produto. Por isso, os dados coletados são interpretados segundo o posicionamento político-ideológico da analista e não existe neutralidade do sujeito pesquisador. Denzin e Lincoln (2006, p. 33) acrescentam que “[...] qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade”.

Não existem observações objetivas, mas apenas as que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado”. Dessa forma, considera-se que enunciamos a partir de nossa inserção sociocultural, histórica e contextual, influenciando e sendo por ela influenciados (ALVES, 2014). Chizzotti (2006) também argumenta que pesquisar é um ato político e não há uma posição de neutralidade na pesquisa.

Nesta perspectiva qualitativa, identificamo-nos também com a investigação sob o viés da Educação aplicada freiriana (1968), na qual o professor percebe a realidade dos alunos, os acontecimentos e as discussões da aula são sobre temas que têm relação com a vida dos aprendizes. Intenciona-se, assim, além de aumentar o repertório de conhecimento dos aprendizes, melhorar os métodos de ensino (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Além disso, enfatizamos que as pesquisas qualitativas “[...] não têm um padrão único, porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador, sua concepção, seus valores, seus objetivos” (CHIZZOTTI, 2006, p. 26).

Assim, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista e de caráter híbrido – trata-se de um estudo de caso que possui traços da pesquisa-ação, o qual objetiva analisar e descrever um fato específico –, na qual se visa implementar uma ação (tarefas didáticas por meio de música) que resulte em uma melhoria para o grupo pesquisado.

Os estudos de caso possuem as seguintes características, de acordo com Ludke e André (1986, p. 18), “visam à descoberta”, isto é, não existe um modelo teórico metodológico definido previamente, existe uma estrutura básica, na qual outros elementos são acrescentados; “ênfatisam a interpretação de um contexto”, isto é, levam em consideração o contexto no qual a pesquisa ocorre, pois isso influencia a análise dos dados; “buscam retratar a realidade de forma completa e profunda”, ou seja, analisa-se uma situação com uma diversidade possível de instrumentos, no intuito de compreendê-la de modo amplo; logo, “usam uma variedade de fontes de informação”, em que o pesquisador coleta uma variedade de dados em momentos diferentes; “revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas”, pois mesmo que seja analisado um caso específico, é possível considerar a pesquisa para outros contextos; “procuram representar os diferentes e as às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social”, já que vários pontos de vista são coletados e a opinião do pesquisador também pode ser expressa, de modo que o intuito não é ter uma visão definitiva, mas o leitor poderá tirar suas próprias conclusões.

André, posteriormente, acrescenta mais outros elementos que caracterizam o estudo de caso:

- (1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo;
- (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade em sua totalidade;
- (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está correndo e como está ocorrendo do que nos seus resultados;
- (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e
- (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (ANDRÉ, 2001, p. 51-52).

A autora Merriam (1998, p. 27) também especifica outras características do estudo de caso: “uma descrição intensa, holística, bem como uma análise de um fenômeno limitado,

como um programa, uma instituição, uma pessoa, um processo ou uma unidade social”, é “descrever o fenômeno em profundidade”. Deste modo, a principal característica do estudo de caso é a delimitação do estudo, suas especificidades e suas complexidades. Como completa Faltis (1997), o estudo de caso envolve uma atenção na descrição e nas interpretações dos significados com o objetivo de explorar e estabelecer conexões entre o contexto, o fenômeno e construto teórico.

Esse tipo de ferramenta é uma das mais antigas, de acordo com Leffa (2006) o estudo de caso foi usado no início do século XX, primeiramente na área de medicina. Posteriormente, foi incorporado na sociologia, para uma descrição mais profunda de eventos de uma época. Nos anos 1930 e 1940, o método entrou em decadência devido à exigência de métodos mais positivistas. Ele ressurgiu nos anos 1950, principalmente na Educação, para que os alunos pudessem experimentar uma realidade sem sair da sala, no intuito de prepará-los para o mundo real,

Trata-se, portanto, de uma metodologia indutiva, em que a teoria é feita a partir de observações empíricas com ênfase na interação entre os dados e sua análise. As descrições e explicações são feitas com ênfase no processo e no contexto em que se encontram os dados (LEFFA, 2006, p. 17).

Nessa perspectiva, o estudo de caso se justifica nesta pesquisa porque estudamos situações específicas de ensino-aprendizagem de PLE em dois momentos: interações por meio de um computador, na qual verificamos os temas mais recorrentes que os alunos conversam; e, um curso ministrado na França, onde verificamos as representações dos estudantes e as contribuições da canção no ensino de PLE por meio de tarefas interculturais. Houve muitas descobertas e uma construção teórico-metodológica contínua. Os dados foram gerados em contextos naturais, o de Teletandem (ambiente de aprendizagem virtual), nesse contexto utilizamos os seguintes instrumentos para alcançar o objetivo da pesquisa: diários reflexivos e gravações em áudio que foram transcritas. O segundo momento, refere-se ao curso de PLE em contexto de não imersão, no qual utilizamos os seguintes instrumentos para alcançar o objetivo da pesquisa: diários reflexivos, gravações em áudio que foram transcritas e questionários.

Além disso, vale destacar que, para esta pesquisa, havia um projeto prévio, todavia a teoria foi apreendida a partir das observações dos dados, pois há um contexto e um processo delimitado. Em concordância com Merriam (1998), Leffa confirma que o estudo de caso é uma investigação profunda de um participante ou pequeno grupo, na qual há uma ênfase na

exploração e descrição de um evento, que não fica restrito à área da pesquisa, e pode estender-se à Educação.

Assim, quanto ao grupo específico investigado (aprendizes de PLE, francófonos) em um contexto específico, o objetivo foi de analisar um fenômeno específico, o processo de aprendizagem de PLE por meio das canções, sob uma perspectiva intercultural, bem como as representações dos estudantes que emergiram nesses contextos. Isso foi feito considerando que a análise de um fenômeno visa à reflexão, ou, como afirma Moura Filho (2005), à melhoria de processos de ensino-aprendizagem.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a “[...] investigação-ação é um tipo de investigação aplicada, na qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação. Tanto os métodos qualitativos como os quantitativos podem ser utilizados”. Assim, pontuamos que esta pesquisa se enquadra nos paradigmas do estudo de caso com traços de uma pesquisa-ação.

Nesta investigação-ação, estudamos e analisamos um grupo de aprendizes de PLE francófonos e estivemos em contato com eles. Elencamos e buscamos compreender os temas mais recorrentes das interações de Teletandem e como as relações interculturais são construídas por esses alunos (aprendizes de PLE francófonos e aprendizes de francês brasileiros). Também foram propostas tarefas aos alunos de PLE de uma universidade francesa, com ênfase em músicas brasileiras que pudessem contribuir para a discussão das representações interculturais encontradas, no intuito de promover o desenvolvimento no âmbito de ensino-aprendizagem de PLE.

A partir, então, do conceito de pesquisa-ação, apresentamos definições da pesquisa e apontamos traços de ação que a tangenciam. Segundo Zozzoli (2006), citado por Barbier (1996), as raízes da pesquisa-ação estão relacionadas à investigação das Ciências Sociais dos séculos XIX e XX. Eles mencionam a enquete operária feita por Karl Marx, que consiste em um questionário destinado aos operários para que eles pensassem sobre suas condições.

De acordo com Dionne (2007), a pesquisa-ação teria se desenvolvido nos Estados Unidos, no período da Segunda Guerra Mundial, para modificar alguns comportamentos humanos. Kurt Lewin, psicólogo, desenvolveu uma ação na qual todas as pessoas envolvidas também buscavam soluções. Dessa forma, a participação coletiva gerou modificações mais rápidas de comportamentos, ou seja, a ação foi mais eficaz que o discurso, quando os participantes também se envolveram no processo da pesquisa.

Assim, o surgimento da pesquisa-ação está relacionado aos ideais reflexivos e colaborativos; atualmente, podemos verificar que esses ideais permanecem e acrescentam-se a eles outras características e definições, citadas também por Barbier (1996):

ela deve rejeitar as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade;

ela deve empregar as categorias interpretativas dos professores e dos outros participantes;

ela deve proporcionar meios de distinguir as ideias e interpretações deformadas pela ideologia, avaliando à parte aquelas que não o são e interrogar como a distorção pode ser superada;

ela deve se esforçar para identificar o que, na ordem social existente, bloqueia a mudança racional e propor interpretações teóricas de situações (*theoretical accounts*), permitindo, assim, aos professores e qualquer outro participante tomar consciência daquilo que pode ajudar a superar os bloqueios;

ela tem como fundamento que a verdade será definida pela sua relação com a prática (BARBIER, 1996, p. 38).

Entendemos que a pesquisa-ação parte, primeiramente, de uma oposição a noções de objetividade e de racionalidade, como as características de uma pesquisa qualitativa. Ela está baseada em categorias interpretativas verificadas por meio das percepções dos participantes e pode propor interpretações teóricas e práticas que ajudem na tomada de consciência. Na sequência apresentamos a visão de quatro linguistas acerca da pesquisa-ação.

O primeiro é o australiano Nunan (1992), o qual caracteriza a pesquisa-ação citando os autores Kemmis e McTaggart (1988), Cohen e Manion (1985), e eles apontam características similares para descrever a pesquisa-ação: ela deve ser realizada pelo profissional interessado, isto é, estabelecida pelo professor em sua sala de aula, e não por uma pessoa externa; e deve identificar uma situação, pensar em soluções no contexto específico e, também, ser colaborativa e visar a mudanças.

O brasileiro Telles (2002), por sua vez, denomina a pesquisa-ação como uma prática geralmente da vida escolar, em que os docentes ou um pesquisador compreendem um grupo e, em uma ação planejada, fazem intervenções para buscar possíveis soluções e respostas para aquele contexto estudado. Além disso, é uma construção coletiva, da qual todos os envolvidos participam, opinam ou sugerem mudanças no estudo.

A canadense Dionne (2007) aponta que, além do processo colaborativo, a pesquisa-ação é um processo interventivo – um modo de ação com propósitos de mudança –, que

associa a abordagem científica e a abordagem de ação. Além disso, segundo a autora, “A pesquisa-ação é, principalmente, um processo de intervenção coletiva, assumido por participantes práticos, com vistas a realizar uma mudança social com a implicação dos atores em situação” (DIONNE, 2007, p. 24).

De acordo com a brasileira Zozzoli (2006), apesar de o termo intervenção ser utilizado como sinônimo de pesquisa-ação, conforme ocorre em alguns autores, como André (2001), esse uso não seria adequado, pois passa uma ideia de ação autoritária. Assim, a intervenção seria uma etapa da investigação na qual há uma proposta de ação a partir de observações já feitas em contextos semelhantes.

Thiollent (1988) também define a pesquisa-ação como uma estratégia metodológica, na qual há interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado, de modo a encaminhar os problemas a serem discutidos, objetivando esclarecê-los. Além disso, a pesquisa visa a ampliar o “nível de consciência” dos envolvidos.

Dionne (2007) ainda esclarece que há um ponto comum entre as várias definições de pesquisa-ação, que é o vínculo dos envolvidos, o qual culminará em uma ação. Ou seja, como já mencionamos, esse tipo de pesquisa envolve conhecer um processo, desenvolver conhecimentos relativos a ele com o intuito de desenvolver um agir.

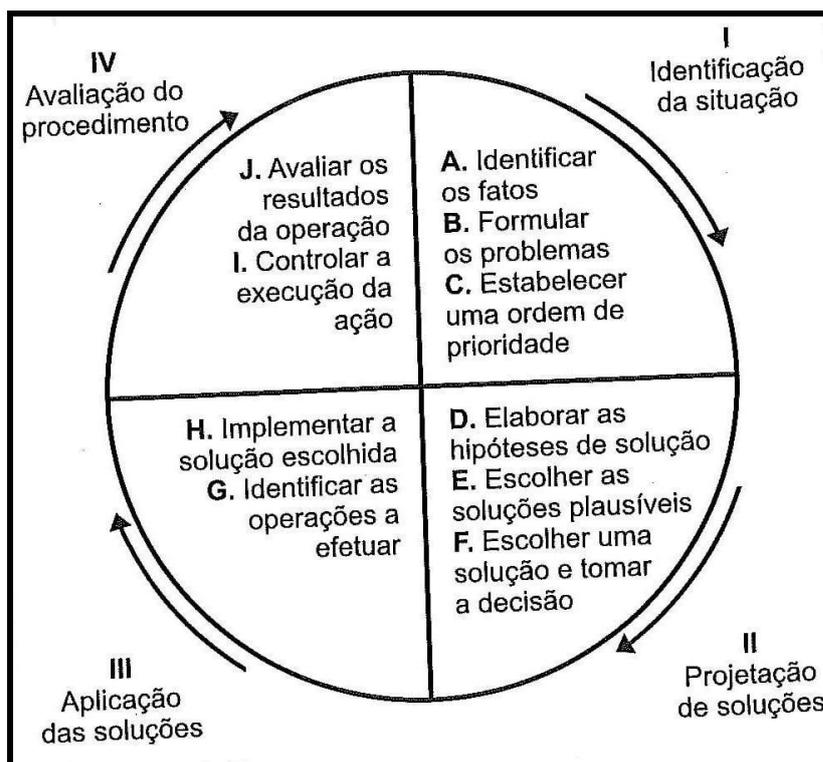
Logo, concordamos com o argumento de Zozzoli (2006), quanto à expressão “resolver problemas” dever ser ponderada, pois ela não condiz com a visão de pesquisa como processo. Isto é, a ideia da pesquisa não é um produto final com a resolução definitiva de problemas, mas conhecer melhor um determinado contexto e pensar em possíveis encaminhamentos, na medida em que os próprios agentes envolvidos refletem sobre suas ações. Além disso, enfatizamos, de acordo com a mesma autora, que não há generalizações em grande escala na pesquisa-ação, pois, como é compreendida pelo viés qualitativo, a pesquisa não visa à objetividade, à neutralidade ou à homogeneização. Contudo podemos estender a pesquisa a outros contextos, fazendo as adaptações necessárias.

Seguimos, ainda, os procedimentos descritos por Dionne (2007) da pesquisa-ação. Primeiramente, há uma identificação da situação. Na segunda etapa, estabelecemos os objetivos da pesquisa e da ação. Na terceira, há um planejamento teórico-metodológico da pesquisa e da ação. A quarta, é a realização da pesquisa e da ação. A quinta, é a análise e a avaliação dos resultados. Essa proposta é semelhante ao que Thiollent (1988) também sugere como etapas para a pesquisa-ação: (a) análise e delimitação da situação inicial; (b) delineamento da situação a que se quer chegar, levando em conta também a factibilidade; (c)

identificação de todos os problemas de modo a possibilitar a transformação da situação inicial para a situação desejada; (d) planejamento de ações correspondentes; (e) execução e avaliação das ações.

A seguir, a Figura 1 aponta as fases da pesquisa-ação.

**Figura 1** – Fases da pesquisa-ação



**Fonte:** DIONNE, 2007.

Seguindo os passos citados e as características pontuadas, por meio de um ciclo contínuo, primeiramente, de acordo com a nossa formação, as aulas de PLE ministradas anteriormente a esta pesquisa e por meio do contato com os estudantes de PLE, identificamos que os estudantes de PLE, de maneira geral, tinham interesse em discutir aspectos culturais do Brasil e que a música era um dos atrativos para a aprendizagem. Logo, verificamos, naquele momento, a escassez de material didático sobre o assunto. Posteriormente, para esta pesquisa, investigamos um grupo de aprendizes de PLE francófonos, por meio do Teletandem, com o intuito de identificar os temas pelos quais eles mais se interessavam quando se tratava da cultura brasileira, a fim de propor um material que os ajudasse na aprendizagem da língua portuguesa como estrangeira.

Pelo fato de que seria complexo e extenso pontuar todas as dificuldades linguísticas, semânticas, pragmáticas e culturais, dirigimos nosso foco para as discussões culturais. Elas foram entendidas não como dificuldades, mas como percepções, representações e visões que os estudantes possuíam sobre determinado tema. Verificamos os temas mais discutidos, que realmente interessavam aos estudantes de PLE, para, assim, propor um material. Dessa forma, havia uma ação prevista que foi concretizada e que visava a contribuir para as discussões sobre os aspectos interculturais em sala de aula em um contexto específico.

De acordo com as características apresentadas, esta pesquisa não pode ser caracterizada totalmente como uma pesquisa-ação, pois a pesquisadora não era integrante do grupo pesquisado e não detectou algo que precisasse ser mudado; também não foi feito um acompanhamento contínuo na sala de aula para identificar um problema e propor uma melhoria. Contudo, investigamos um grupo, com o envolvimento ativo da pesquisadora e dos investigados, no qual foram propostas e executadas atividades que estivessem de acordo com as perspectivas do grupo de aprender PLE segundo os dados recolhidos.

O grupo investigado no início da coleta de dados (interagentes do Teletandem) não foi o mesmo do momento da aplicação das aulas. Mesmo assim, o rigor científico foi seguido e procuramos manter um perfil similar dos estudantes, aprendizes francófonos de PLE, de nível intermediário, provenientes de diferentes cursos universitários. Também, os alunos participantes da pesquisa (Teletandem e curso) não sugeriram mudanças ao longo da investigação; os dados coletados foram construídos no decorrer de um processo coletivo com os sujeitos participantes e proporcionaram direcionamentos relevantes para a pesquisa.

Considerando, então, os dados coletados dos participantes, o material proposto prevê a discussão dos temas que interessam aos alunos, e propõe compreender, prioritariamente, questões culturais e ampliar o repertório musical que seria também de interesse dos aprendizes. *A priori*, gostaríamos de investigar as ressignificações das aprendizagens dos estudantes, vistas nos dois momentos, nas interações de Teletandem e depois com a intervenção do curso de PLE. Contudo não ministramos o curso para os mesmos estudantes que participaram das interações, e também não tivemos tempo suficiente de ministrar todo o curso para uma turma PLE e acompanhá-la para compreender as ressignificações das aprendizagens por meio das atividades propostas. Dessa forma, propomo-nos a analisar as potencialidades da canção nas aulas de PLE e a interpretar as representações dos estudantes construídas nos diálogos durante as aulas.

Partimos de um conhecimento anterior de outra turma que desejava discutir aspectos culturais e também queria aprender o PLE por causa das músicas brasileiras. No entanto, mesmo que esta pesquisa não seja uma construção coletiva do começo ao fim, detectamos os temas mais discutidos pelos alunos, e uma proposta de ensino foi colocada em ação para proporcionar e ampliar as discussões sobre o ensino de PLE; com isso, há uma tomada de consciência dos envolvidos no processo. Isso é válido porque o intuito da pesquisa não é projetar resoluções, mas propor reflexões no contexto estudado. Como argumenta Dionne (2007), a pesquisa-ação pretende reduzir a distância entre teoria e prática, isto é, pensamos em teorias que poderiam ajudar os alunos e tentamos transpô-las para a prática.

Compreendida a natureza do estudo, pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, um estudo de caso com traços da pesquisa-ação, discorreremos, na próxima subseção, sobre as etapas percorridas para o desenvolvimento da pesquisa.

## **5.2 Etapas da pesquisa**

Nesta seção, descrevemos as etapas percorridas para desenvolver esta pesquisa. Na primeira etapa, foi feito um levantamento bibliográfico para o embasamento teórico e metodológico sobre pesquisadores que discutem os temas estudados: português, língua estrangeira, cultura, intercultura, Abordagem Comunicativa Intercultural, Teletandem, música no ensino de línguas e representações. Além disso, foi realizado e concluído o cumprimento dos créditos em disciplinas e também submetido o Projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da instituição, o qual foi devidamente aprovado.

Na segunda etapa, foram praticadas três fases de interações de Teletandem com aprendizes francófonos de PLE da Universidade Blaise-Pascal. Na primeira fase, em janeiro de 2016, houve interações entre a pesquisadora e quatro alunos de PLE francófonos. Na segunda fase, foram realizadas cinco interações entre os alunos de PLE francófonos e alunos brasileiros da Unesp-FCLAr estudantes de francês, dentre eles a pesquisadora; essa fase ocorreu no primeiro semestre de 2016. A terceira foi semelhante à segunda e ocorreu no segundo semestre de 2016. Durante essas duas últimas, os alunos brasileiros e franceses escreveram, após cada interação de teletandem, diários reflexivos que relataram os acontecimentos da interação. A pesquisadora atuou como mediadora dos interagentes brasileiros, respondendo aos diários reflexivos dos interagentes brasileiros, os quais também compõem o *corpus* da pesquisa.

Na terceira etapa, foram transcritas e analisadas as interações de Teletandem, assim como analisados os diários dos alunos brasileiros e francófonos, isso teve como finalidade levantar os principais temas discutidos nas interações.

Na quarta etapa, para dar continuidade à pesquisa, elaboramos o curso de PLE que, posteriormente, foi aplicado no contexto da Universidade de Paul Valéry III, no primeiro semestre de 2018. O curso PLE baseou-se no conceito de tarefas a partir de músicas populares brasileiras, consideradas passíveis de contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem de PLE.

Na quinta etapa, a pesquisadora realizou o estágio do doutorado no exterior na modalidade “sanduíche”<sup>38</sup>, no intuito de aprofundar os estudos nas questões teórico-metodológicas da pesquisa, bem como aplicar o curso de PLE na Universidade Paul Valery III (Montpellier)<sup>39</sup>.

Na sexta etapa, foi efetivamente ministrado o curso de PLE na Universidade Paul Valéry III. As aulas foram gravadas e transcritas. Realizamos a análise dos dados gerados nas aulas, verificando inicialmente as contribuições das aulas ministradas quanto ao trabalho com as tarefas propostas com base em músicas e às possíveis representações dos estudantes de PLE da universidade francesa sobre os aspectos culturais do Brasil e interculturais nesse processo de ensino e aprendizagem.

O Quadro 7 sumariza as etapas da pesquisa.

---

<sup>38</sup> “Curso sanduíche” é uma forma coloquial de denominar os cursos feitos parcialmente em uma universidade brasileira e parcialmente em outro país.

<sup>39</sup> O planejado era aplicar o curso para os alunos da Universidade Blaise-Pascal que praticaram o Teletandem, contudo não foi possível, pois esses alunos iriam fazer os estágios no exterior, fora da França. Desse modo, a solução encontrada foi ministrar todo o curso na universidade de acolhida do doutorado sanduíche (Paul-Valery III foi escolhida devido à presença da co-orientadora, Nathalie Auger, que poderia contribuir com o projeto). As adaptações necessárias para a aplicação das aulas foram feitas em discussão com professores da área de ensino de português da Universidade Paul-Valéry III. Infelizmente, não foi possível aplicar todo o curso como havia sido planejado, uma vez que houve greve nessa universidade. Assim, a solução encontrada foi oferecer aulas separadas para alunos que tivessem o interesse de frequentá-las.

**Quadro 7** – Atividades desenvolvidas durante a pesquisa

Ano	Atividades desenvolvidas
2015	Revisão e aprofundamento da literatura relacionados ao tema da pesquisa e cumprimento dos créditos.
2016	Coleta de dados nas práticas das interações de Teletandem; leitura e análise dos diários reflexivos.
2017	Elaboração do curso de PLE, de acordo com os dados coletados, estudo das concepções teóricas e metodológicas da pesquisa e aprofundamento teórico-metodológico no estágio no exterior, assim como reuniões de orientação com a co-orientadora.
2018	Aplicação do curso de PLE, exame de qualificação e análise dos dados.
2019	Análise aprofundada dos dados, reelaboração do texto da tese, reuniões periódicas com a orientadora, defesa prevista para maio.

**Fonte:** A autora.

### 5.3 Instrumentos para a coleta de dados

Nesta subseção, descrevemos os instrumentos utilizados para a coleta de dados: a observação participante, as interações de Teletandem, os diários reflexivos, que foram postados no *Moodle*, e os questionários aplicados aos alunos (ver Apêndice). As transcrições das aulas ministradas também são instrumentos de coletas de dados. As tarefas elaboradas para as aulas do curso de PLE estão no anexo C.

#### 5.3.1 Observação participante

De acordo com os procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa interpretativista com traços de pesquisa-ação, foram realizadas, *a priori*, observações participantes nas interações de Teletandem (12 interações), para, em seguida, analisar-se os diários das interações, dos quais foram depreendidos temas (microesferas) para efetivar uma ação didática. Além de as observações serem desenvolvidas nas interações de Teletandem, elas também foram utilizadas durante todas as aulas ministradas, em consonância com Thiollent (1988), para o qual toda pesquisa-ação é participativa e, segundo o qual, na observação participante, o pesquisador é sujeito do contexto pesquisado, observa o grupo e também se observa.

Também Correia (1999) citado por Mónico et al. (2018) apresenta uma definição semelhante sobre a observação participante, para o qual esta é “[...] realizada em contato direto, frequente e prolongado do investigador com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa” (CORREIA, 1999, p. 31 apud MÓNICO et al. 2018). O contato entre a pesquisadora e os aprendizes de PLE, durante as interações e o curso, foi direto, não houve sujeitos que intermediaram as interações.

No entanto, não houve a frequência dos alunos em todas as aulas, pois a universidade estava em greve, dificultando o acesso dos alunos ao curso de PLE. E, por consequência desses acontecimentos, o quesito tempo também foi prejudicado (curso de 24h). Contamos com os estudantes em seu contexto de não imersão, como na coleta dos dados do Teletandem, e assim pudemos desenvolver parte significativa do curso de PLE proposto.

Ludke e André (1986) definem vários tipos de métodos de observação, entre os quais também há a observação participante. Ela é uma estratégia que utiliza a observação direta combinada com outros métodos. Também o observador participante (a pesquisadora) fala para o grupo pesquisado sobre a pesquisa e seus objetivos. Desse modo, ao mesmo tempo em que ela observou as interações e as aulas, como participante da pesquisa, também interagiu com os praticantes do Teletandem, praticando as interações e analisando os diários de outros participantes (análise documental). Em vista disso, a pesquisadora é ministrante principal das aulas de PLE e constrói os dados juntamente com os outros participantes, além de refletir sobre a própria prática.

Ludke e André (1986) ainda destacam pontos positivos da observação nas pesquisas qualitativas em educação: a observação direta permite que o observador compreenda com mais afinco a perspectiva dos participantes da pesquisa; propicia a reflexão pessoal, uma vez que o observador recorre aos conhecimentos pessoais para analisar os dados; fornece aspectos novos ao estudo, os quais, talvez, não tenham sido pensados antes.

Por outro lado, as críticas apontadas pelo mesmo autor ao método de observação dizem que a presença do observador pode acarretar alterações no ambiente, e as interpretações dos dados também podem ser muito pessoais. Todavia essas críticas podem ser refutadas. Ludke e André (1986) argumentam que os ambientes sociais são relativamente estáveis, isto é, a presença de uma pessoa não os altera drasticamente e nem o agir dos participantes. Além disso, a pesquisadora inseriu-se completamente no ambiente no qual colheu os dados como observadora, participante e realizadora das atividades desenvolvidas, explicou a pesquisa e os objetivos dela aos participantes, porém não alterou o ambiente para desenvolver a pesquisa.

Em relação à ideia de as observações serem baseadas em interpretações pessoais, isso está relacionado às práticas objetivas da pesquisa; assim, nas pesquisas qualitativas há sempre um viés que perpassa pelos olhos do pesquisador. Isso não exclui a confiabilidade e a cientificidade da pesquisa, afinal, “as observações que desenvolvemos são influenciadas pela nossa história pessoal, o que nos leva a privilegiar certos aspectos da realidade e negligenciar outros” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

De acordo com as definições de Bogdan e Biklen (1994), em algumas ocasiões, registramos o ambiente físico, os gestos não verbais dos participantes, descrevemos as atividades e os métodos teórico-metodológicos utilizados para desenvolver as tarefas, reflexões e comentários que exemplificam os dados das interações e das aulas.

Os conteúdos das observações podem ser pontuados, em conformidade com Bogdan e Biklen (1994), por meio de notas descritivas: dos sujeitos (na presente pesquisa, descrição dos alunos participantes); do ambiente onde foi desenvolvida a pesquisa (universidade e Teletandem); reconstrução de diálogos (as transcrições das interações e das aulas ministradas); dos eventos especiais (como foi ministrado o curso no período de greve, eventos que não estavam no planejamento); descrição das atividades desenvolvidas (tarefas aplicadas) e da reação dos estudantes em relação às atividades desenvolvidas; comportamentos do observador. As práticas da pesquisadora também são levadas em consideração para a análise.

Houve também as anotações relacionadas à parte reflexiva: reflexões analíticas, o que pode ser analisado, aprendido e discutido; reflexões metodológicas, os passos, os caminhos, as escolhas e os procedimentos metodológicos escolhidos para executar a pesquisa; dilemas éticos e conflitos, tentativa de se responderem aos questionamentos e às dúvidas dos envolvidos, preservação do compromisso ético com a pesquisa; mudanças na perspectiva do observador. A pesquisadora não apresenta visões fixas, as ideias e as opiniões podem ser construídas ou ressignificadas durante o estudo; ela faz explicações necessárias, destinadas a esclarecer informações que não tenham sido suficientes ou que tenham ficado obscuras (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O método de observação participante descrito foi utilizado durante as aulas ministradas e nas interações de Teletandem, descritas na próxima seção.

### 5.3.2 As interações de Teletandem

Nesta pesquisa, para compreender o que é e como os aprendizes de PLE francófonos tratam questões de cultura e intercultural, decidimos desenvolver pela primeira vez o Projeto Teletandem<sup>40</sup> entre a França e a FCLAr/UNESP. As interações seguiram a metodologia descrita por Vassalo e Telles (2008, p. 342), os quais definem que o procedimento “[...] consiste em um trabalho em pares, recíproco, autônomo e colaborativo; é realizado em sessões regulares bilíngues por falantes competentes de duas línguas diferentes que querem aprender cada um a língua do outro”. Isto é, um trabalho em pares, no qual há um processo colaborativo e autônomo, pois conversam nas duas línguas e culturas tendo estas a mesma importância; os assuntos são variáveis e guiados pelos próprios interagentes de acordo com a necessidade e/ou curiosidade de cada um (VASSALO; TELLES, 2008).

De acordo com Benedetti (2010), a aprendizagem de línguas em Tandem teve início na Alemanha, em 1960, de modo presencial. Ela pode ser compreendida como uma aprendizagem “aberta (não segue um programa curricular fixo); intercultural (envolve diferentes línguas e culturas); interpessoal (é praticada por pares de aprendizes) e socialmente simétrica (há alternâncias de papéis)” (BENEDETTI, 2010, p. 21). Em 2006, Telles idealizou o Teletandem, que utiliza os mesmos princípios de aprendizagem de LE citados, todavia sua prática se dá por meio de ferramentas *on-line* (Messenger, Skype e outros), e os aprendizes interagem simultaneamente mesmo estando em lugares diferentes.

O Projeto *Teletandem* Brasil é desenvolvido na Unesp (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”); a proposta do projeto é que haja interações entre os universitários brasileiros, aprendizes de diversas línguas estrangeiras, como o inglês, o espanhol, francês, alemão e o italiano e os universitários estrangeiros aprendizes de PLE em seus respectivos países e universidades. Nesta pesquisa, focalizamos os alunos da Unesp/FCLAr (Faculdade de Ciências e Letras) que participavam do Projeto Teletandem Brasil desenvolvendo interações com a universidade francesa, a Blaise-Pascal.

As interações foram desenvolvidas no segundo ano da pesquisa, em 2016, aproximadamente uma vez por semana, por 50 minutos, durante o primeiro e o segundo semestre do ano. Seguimos a metodologia do Tandem, conversas de pares proficientes em um

---

<sup>40</sup> Site do projeto: <http://www.teletandembrasil.org/>

idioma, de uma hora ou mais, em que cada interagente ensina o idioma que sabe (geralmente a língua materna) e aprende a língua do interagente (de interesse). Para isso,

As sessões de Tandem são divididas em duas partes, dedicadas cada uma somente a uma língua. Nelas, os parceiros revezam-se nos papéis de aprendiz e de falante competente. Cada parte da sessão geralmente dura uma hora ou mais (VASSALO; TELLES, 2008, p. 342).

Os interagentes estrangeiros participavam do Teletandem durante as aulas de PLE na França. Havia um curso na universidade francesa Blaise-Pascal, ministrado pelo professor Ailton Resende Sobrinho, chamado Expressão Oral. O curso visava a oferecer aos aprendizes de PLE o desenvolvimento da comunicação em língua portuguesa em diversas situações, profissionais ou cotidianas. O curso também previa a interação com os estudantes brasileiros, por meio do Projeto Teletandem, com o intuito de desenvolver as competências linguísticas e culturais dos estudantes francófonos em contato com os estudantes brasileiros.<sup>41</sup> Assim sendo, o Projeto Teletandem com a França era integrado a uma disciplina de expressão oral do português (nível intermediário) na Universidade Blaise-Pascal, essa modalidade de teletandem é chamada de *Teletandem Institucional Integrado*. Segundo Brammerts (2002, p. 84), Teletandem são interações

[...] realizadas dentro de instituições (como estabelecimentos de Ensino Médio ou Elementar, escolas de idioma ou universidades), que o reconhecem e o promovem, são por elas reconhecidas como parte integrante do curso e são obrigatórias (BRAMMERTS, 2002, p. 84).

Na universidade brasileira, as interações com os alunos franceses não foram atreladas a nenhuma disciplina, os estudantes brasileiros que desejassem participar deveriam inscrever-se no projeto por vontade própria, no qual haveria a prática da língua francesa, e, em contrapartida, ensinariam a língua portuguesa; além disso, deveriam produzir a escrita de diários reflexivos após as interações. Conhecimentos básicos de língua francesa e assiduidade eram alguns dos requisitos para a participação. O projeto, no Brasil, foi coordenado pela professora Maria Cristina R. Guedes Evangelista e contou com o apoio da professora Nildicéia Aparecida Rocha.

A pesquisadora participou do projeto, coletando dados por meio de 12 interações e da análise dos diários, com seis interagentes, na seguinte ordem: três interações com um grupo

---

<sup>41</sup> Explicação retirada do programa de curso da disciplina “Expressão Oral”, elaborado pelo professor ministrante da disciplina.

de quatro alunos de PLE ao mesmo tempo; nove interações com um estudante individual de PLE, sendo cinco com Noel e quatro com Lorena<sup>42</sup>.

As primeiras três interações orais com um grupo de quatro estudantes, que estão representados pelas siglas G<sub>1</sub>, G<sub>2</sub>, G<sub>3</sub> e G<sub>4</sub>, não seguiram o princípio de interação entre pares<sup>43</sup> (Quadro 8). O professor Ailton pediu para a pesquisadora conversar com as alunas da disciplina de PLE que ele ministrava para explicar a elas como aconteceriam as interações de Teletandem e o que era o projeto, pois era a primeira vez que os estudantes iriam participar dele. Também, nos encontros, a pesquisadora falou sobre a sua pesquisa de doutoramento, pois a intenção era investigar aquele grupo para, no semestre seguinte, terem encontros presenciais. Esses primeiros encontros de Teletandem, como projeto-piloto, não deveriam fazer parte do *corpus* da pesquisa, mas, como houve um diálogo produtivo com os aprendizes durante as interações, resolvemos aproveitá-los como material de análise. Nessas primeiras interações, não houve a elaboração de diários.

**Quadro 8** – Calendário das interações com o grupo de quatro alunas

Interações	Participantes
1) Janeiro/2016 <sup>44</sup>	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> e P <sup>45</sup>
2) Janeiro/2016	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> e P
3) Fevereiro/2016	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> e P

**Fonte:** A autora.

Depois dessas primeiras interações, os coordenadores do projeto de cada universidade elaboraram um calendário semestral para as próximas edições do Teletandem entre Brasil e França. As datas estabelecidas para as interações seguiram o calendário de disponibilidade da universidade francesa.

Na segunda fase do Teletandem (primeiro semestre de 2016), os participantes foram orientados a interagir durante uma hora, sendo meia hora na língua materna e meia hora na

<sup>42</sup> Para preservar a identidade dos participantes das interações, foram adotados nomes fictícios, de acordo com os padrões do Comitê de Ética de Pesquisa.

<sup>43</sup> Podemos considerar que essa modalidade de Teletandem caracteriza-se por “reuniões que juntam todos os pares que estão desenvolvendo um Tandem, para conversarem sobre suas experiências de Tandem”. (BRAMMERTS et al., 2002, p. 85). [https://drive.google.com/file/d/1t8420OsVIi4x-XyW\\_rTjFjl8Mgp0OhFA/view](https://drive.google.com/file/d/1t8420OsVIi4x-XyW_rTjFjl8Mgp0OhFA/view). Acesso em 01 jun. 2019.

<sup>44</sup> Os primeiros encontros foram no início do semestre de 2016 da universidade francesa.

<sup>45</sup> As siglas correspondem aos participantes das interações de Teletandem: G<sub>1</sub>, G<sub>2</sub>, G<sub>3</sub> e G<sub>4</sub>, são do grupo de alunas, cada sigla representa uma aluna; P, a pesquisadora.

língua de aprendizagem, de acordo com o princípio de reciprocidade do Teletandem, isto é, divisão igual do tempo para cada língua, atrelada ao compromisso e à cooperação entre os pares envolvidos (VASSALO; TELLES, 2008). Os princípios do Teletandem foram explicitados aos interagentes:

(i) *princípio da separação de línguas* – cada língua deve ter o seu momento de prática, o que promove uma dedicação equilibrada às duas línguas;

(ii) *princípio da reciprocidade* – cada participante exerce o papel de tutor da língua em que é proficiente e aprendiz da língua-alvo, o que pressupõe um comprometimento em participar e contribuir para que o parceiro também atinja seus objetivos;

(iii) *princípio da autonomia* – cada participante é responsável pelas decisões e gerenciamento do próprio processo de aprendizagem (ARANHA; CAVALARI, 2014, p. 186).

Logo, o projeto foi colocado em prática seguindo a interação entre pares. No primeiro semestre, as interações ocorreram no mês de março; participaram dez alunos franceses e dez alunos brasileiros. As interações do segundo semestre ocorreram nos meses de outubro e novembro; os participantes foram dezessete alunos franceses e dezessete alunos brasileiros. Todos os estudantes participantes escreveram diários sobre as interações, os brasileiros postaram os diários no Moodle e receberam *feedback* das moderadoras; os estudantes franceses entregaram os diários para o professor da disciplina e receberam dele o *feedback*.

Como integrante do projeto, a pesquisadora é uma das estudantes brasileiras que praticaram o Teletandem, participando de nove interações com pares, sendo o primeiro interagente representado pela letra L (Lorena)<sup>46</sup>, com cinco interações; e o segundo interagente representado pela letra N (Noel), com quatro interações; e o P corresponde à pesquisadora (Quadro 9).

---

<sup>46</sup> Nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes.

**Quadro 9** – Calendário das Interações entre pares  
(Pesquisadora e dois interagentes – Noel e Lorena)

Interações	Participantes
4) Março/2016 <sup>47</sup>	L e P
5) Março/2016	L e P
6) Março/2016	L e P
7) Março /2016	L e P
8) Março /2016	L e P
9) Outubro/2016	N e P
10) Outubro/2016	N e P
11) Novembro /2016	N e P
12) Novembro /2016	N e P

**Fonte:** A autora.

Após as interações, as falas foram transcritas de acordo com a fala oral, não houve correções gramaticais ou ortográficas. De acordo com Rosa e Arnoldi (2006), após o registro dos dados nas gravações, (neste caso das interações), realiza-se uma transcrição literal deles. Posteriormente, há uma leitura exaustiva dessas transcrições para que o pesquisador esteja impregnado por esses dados e possa observá-los e analisá-los.

As transcrições das interações foram feitas seguindo os códigos descritos por base em Marcuschi (2000) (Quadro 10):

**Quadro 10** – Códigos das transcrições

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

**Fonte:** MARCUSCHI (2000).

No total houve a realização de doze interações (em torno de dez horas de gravação, salvo na ocorrência de problemas técnicos, algumas gravações foram menores). Lançamos um

<sup>47</sup> As interações de março são referentes ao primeiro semestre de 2016, e as interações de outubro e novembro são referentes ao segundo semestre de 2016. Houve adequação das datas de acordo com o calendário de cada universidade.

olhar sobre como os interagentes discutem e interpretam a cultura do outro, fazendo relação com sua própria cultura. Discutimos os principais temas culturais apresentados pelos aprendizes de PLE francófonos, observando suas dificuldades em contexto real de produção da fala. Não havia um tema fixo para as interações, os estudantes ficaram livres para negociá-los (muitos assuntos foram sendo desenvolvidos de forma natural, como filmes, atualidades, séries, músicas, comida, política, férias, a vida na universidade, viagens, cidades).

### 5.3.3 Diários reflexivos como instrumento de análise documental

Os diários podem ser usados como instrumentos reflexivos para compreender uma situação. Eles são registros orais ou escritos que refletem o assunto visto: pode haver apontamentos sobre o ambiente, sobre as sensações, os sentimentos, os sujeitos, discussões sobre os pontos aprendidos ou não aprendidos, tudo isso de acordo com a percepção daquele que faz o diário.

Abrahão (2006) aponta que o diário é pessoal, subjetivo e interpretativo e, de acordo com Liberali (1999), pode ser forte instrumento para a

[...] reflexão crítica, posto que recupera a prática para a iniciação de uma reflexão sobre e na prática; leva os educadores a agirem de forma metacognitiva em relação às suas ações e permite que os educadores autoexplorem a ação profissional (LIBERALI, 1999).

Nesta pesquisa, após cada interação de Teletandem, os estudantes brasileiros e franceses escreviam diários refletindo sobre a interação ocorrida<sup>48</sup> e relatando as suas

---

<sup>48</sup> Na plataforma moodle havia questões norteadoras para a elaboração dos diários reflexivos elaboradas pelas professoras: Prof. Dr.<sup>a</sup> Ana Cristina B. Salomão e Prof. Dr.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Cristina Guedes Evangelista (2016). Como: “1. Escreva aqui suas reflexões sobre esta interação. Você pode descrever **como foi** a interação, o **tema** tratado, como foram sua **participação** e a de seu parceiro. Como se sente ao **conversar** na língua estrangeira? Aproveite também para fazer reflexões acerca de **sua aprendizagem e prática** da língua alvo e **ensino da língua portuguesa** nas interações, assim como sobre seus **planos e objetivos** de aprendizagem ao longo do processo de teletandem. Algumas questões que podem auxiliar na sua prática: Vocês combinaram **formas de abordar as questões linguísticas**? Farão **correções** durante a interação ou no final dela? Farão **anotações** de questões importantes para comentar com os parceiros? Utilizarão algum **material adicional**? E os **temas** a serem tratados, como serão decididos? 2. Reflita sobre sua **preparação** para a interação de hoje: Você havia combinado um **tema específico** para tratar com seu parceiro? Você preparou? Trouxe algum **material**? Qual? E como foi a interação? Você e seu colega conseguem **ajudar-se mutuamente** para aprender a língua estrangeira? **Como** se dá essa ajuda? Escreva aqui suas reflexões sobre esta interação. Reflita sobre eventuais **dificuldades** suas e de seu parceiro em relação ao uso da língua alvo. **Algo mudou** desde a primeira interação até hoje? Você se sente mais confortável para falar na língua alvo? E seu parceiro/a? Reflita também sobre as **temáticas** abordadas nas interações. Como vocês têm discutido questões culturais, notícias, acontecimentos recentes, etc.? Relate sobre **detalhes** que despertaram seu interesse e chamaram sua atenção.” Todos os diários reflexivos foram postados no site: <https://capra.fclar.unesp.br/moodle/>.

experiências durante a interação: os assuntos discutidos, os aspectos em que eles tiveram dificuldade, como se desenvolveu a interação, os pontos positivos e negativos, o que eles aprenderam linguística e culturalmente, os anseios e as percepções do outro e de si mesmos.

A pesquisadora atuou também como mediadora do grupo. As mediações são “[...] um tempo que os alunos têm com seu instrutor para discutir o que foi aprendido durante o Teletandem em termos de idioma, cultura e relacionamento com o parceiro”<sup>49</sup>. Nesse grupo, as mediações foram feitas de forma escrita. A pesquisadora lia os diários e fazia comentários e propostas para melhorar a interação. O diário foi utilizado para que os aprendizes refletissem sobre a interação e para que os mediadores compreendessem a interação e mantivessem um diálogo com os interagentes, no intuito de melhor direcioná-los para as futuras interações.

Os alunos, em sua maioria, apontavam ou descreviam os assuntos sobre os quais eles conversavam nas interações, alguns relatavam problemas, na maioria das vezes por decorrência de ajustes técnicos, e poucos fizeram uma reflexão crítica sobre os assuntos que eles discutiram. Houve um total de 120 diários reflexivos de aprendizes brasileiros e franceses. Todos foram lidos, alguns eram comentários rápidos e simples sobre o que aconteceu nas interações, por isso, não foram utilizados na análise deste estudo utilizamos os diários que forneceram mais detalhes sobre as interações, portanto mais relevantes aos objetivos da pesquisa. Os apontamentos feitos nos diários foram proveitosos para discutir as relações interculturais desses aprendizes e possibilitaram a verificação dos temas mais recorrentes nas interações.

Os diários dos alunos são documentos que estes deveriam produzir após as interações e, a princípio, não serviriam como fonte de análise desta pesquisa, mas a pesquisadora percebeu que poderiam auxiliar neste trabalho. Desse modo, os temas observados nos diários, assim como nas interações, não foram coletados apenas a partir das interações entre a pesquisadora e os estudantes de PLE, mas também de todos os diários e das interações que ocorreram nas segunda e terceira fases do Teletandem. Posteriormente, os alunos foram informados de que os diários seriam usados na pesquisa, concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O diário reflexivo também foi usado em outro momento. Foi pedido aos alunos do curso de PLE ministrado que escrevessem suas impressões sobre o curso. Recebemos dois

---

<sup>49</sup> <http://www.teletandembrasil.org/>

diários dos alunos que mais participaram do curso e utilizamos esses diários também como *corpus* da pesquisa, principalmente na terceira subseção da análise, onde discutimos as potencialidades da canção.

De acordo com a pesquisa de Silva (2016), o diário reflexivo pode ser um bom instrumento avaliativo, pois além de pôr em prática a escrita da língua-alvo de forma significativa, reflete a ação de ensino-aprendizagem tanto do aluno como do professor, já que o aluno, ao expor o quê, como e porque aprendeu ou não aprendeu determinado assunto, descobre suas próprias capacidades e pode melhorar suas aptidões, ao passo que o professor pode ter um *feedback* de sua aula e refletir sobre sua própria prática, sendo assim, um meio de entender melhor e ajudar seu aluno.

De acordo com Ludke e André (1986), os documentos são qualquer tipo de material escrito. Eles podem ser oficiais, técnicos ou pessoais – nesta pesquisa, utilizamos documentos pessoais, os diários. Ludke e André (1986) falam sobre as vantagens de incorporar os documentos como instrumentos para análise: eles podem ser utilizados para justificar as afirmações do pesquisador, fornecem informações contextualizadas, são fontes naturais de dados. Logo, os discursos de alunos diferentes mostram variados argumentos e pontos de vista, contribuem para ampliar o conhecimento e o debate sobre os temas pesquisados.

Assim, os diários reflexivos também serviram como fonte de dados para traçar as microesferas e as representações interculturais mais relevantes dos aprendizes de PLE francófonos e dos brasileiros aprendizes de francês. Por meio da leitura dos diários, conseguimos cruzar os dados das interações praticadas com as percepções levantadas nos diários, tanto dos alunos franceses quanto dos brasileiros.

Os diários reflexivos foram transpostos sem correções nas análises, ou seja, de acordo com o que foi elaborado pelos interagentes. Os diários dos estudantes brasileiros foram escritos em português e os diários dos estudantes franceses foram escritos por alguns alunos em português, outros optaram por escrever em francês. As falas em francês foram mantidas o original e as traduções constam nas notas de rodapé. Os diários estão representados por DF, diários dos interagentes franceses aprendizes de português, e DB, diários dos interagentes brasileiros aprendizes de francês como língua estrangeira.

Apresentamos, a seguir, outro instrumento para a coleta de dados, os questionários.

### 5.3.4 Os questionários

O questionário é um conjunto de questões, no caso escritas, que podem ser abertas ou fechadas. De acordo com Ninin et al. (2005), tal ferramenta tem o propósito de obter dados sobre opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e vivências dos participantes. De acordo com Abrahão (2006), os questionários podem ser instrumentos vantajosos para o pesquisador, à medida que apresentam clareza e precisão, pois são, geralmente, elaborados com perguntas do pesquisador. Ainda, os questionários podem ser aplicados em diferentes momentos, para ampliar diferentes respostas a fim de compreender as expectativas dos alunos. Para a pesquisa aqui empreendida, os questionários foram aplicados aos alunos de PLE em contexto de não imersão. Eles nos auxiliaram na investigação do nível de conhecimento de português dos aprendizes e na obtenção das primeiras impressões destes em relação ao curso que foi ministrado, e isso ajudou-nos na preparação das tarefas.

Assim, foram aplicados os questionários aos participantes do curso de PLE, no início deste, a fim de entender o perfil dos alunos e suas representações interculturais, e isso também guiou a escolha das tarefas do curso. Ao final, um outro questionário também seria aplicado no intuito de compreender os pontos positivos e negativos do processo, bem como compreender as ressignificações das relações interculturais após o curso<sup>50</sup>.

Descrevemos, a seguir, os participantes da pesquisa.

### 5.4 Participantes da pesquisa

Nesta seção, apresentamos e descrevemos os participantes da pesquisa, os alunos do Teletandem, os alunos do curso de PLE e a professora pesquisadora (Quadro 11).

**Quadro 11** – Participantes da pesquisa com os respectivos dados gerados  
(*corpus* da pesquisa)

<b>Participantes</b>	<b>Corpus</b>
Interagentes do Teletandem	Interações transcritas e diários reflexivos
Aprendizes do curso de PLE	Questionário e gravações transcritas, diários

<sup>50</sup> Não houve aplicação de todos os questionários idealizados, pois fizemos o curso apenas na Universidade Paul Valéry III. Foi aplicado apenas um questionário no início do curso, não foi possível fazer outro no final. Mas os dois alunos que frequentaram as aulas de português escreveram diários reflexivos que foram também analisados.

	reflexivos dos aprendizes de PLE
Pesquisadora-interagente-professora	Observações, transcrições das aulas

**Fonte:** A autora.

#### 5.4.1 Interagentes do Teletandem

Os participantes franceses são universitários de variados cursos de graduação, aprendizes de PLE de níveis básico e intermediário, alunos do Curso de Expressão Oral oferecido na Universidade Clermont-Ferrand. Foram praticadas três interações entre esse grupo de quatro alunas e a pesquisadora. Apresentamos o perfil dos estudantes que participaram das três primeiras interações (Quadro 12):

**Quadro 12** – Perfil dos interagentes de Teletandem francófonos

Aluna 1	Aluna de Comércio Internacional e possui família portuguesa, por isso quis aprender a língua;
Aluna 2	Estudante do Curso de Comunicação Social, 20 anos, sabe um pouco de espanhol e quis aprender português;
Aluna 3	Aluna de Comércio Internacional, 19 anos, tem interesse pela língua devido à cultura e ao comércio do Brasil, a única do grupo que já esteve no Brasil;
Aluna 4	20 anos, é aluna de Comércio Internacional e deseja trabalhar na área comercial com brasileiros ou portugueses.

**Fonte:** A autora.

Descrevemos, também, o perfil dos estudantes que praticaram a interação entre pares. As interações de quatro a oito (cinco interações ocorridas no primeiro semestre de 2016) foram desenvolvidas entre a interagente Lorena e a pesquisadora. Lorena era estudante iniciante da língua portuguesa, tinha aulas há sete meses, com carga horária de seis horas por semana. Ela já sabia um pouco de espanhol e isso a levou a procurar o português. Ela já teve professores portugueses e franceses e diz entender mais o português de Portugal. Até o fechamento deste trabalho, ela tinha um professor brasileiro e declarou estar gostando de aprender a variante do português brasileiro. Ela cursa graduação em Línguas Estrangeiras Aplicadas, no momento está estudando três línguas, português, inglês e chinês; faz esses cursos porque deseja ser comissária de bordo.

As interações de nove a doze foram práticas entre o interagente Noel e a pesquisadora; foram praticadas quatro interações, durante o segundo semestre de 2016. Estava na programação que seriam feitas cinco interações, mas ele se ausentou um dia da aula. Noel tem

21 anos, é estudante de Comércio Internacional, estuda História dos Países Lusófonos (Brasil e Portugal) e Língua Portuguesa. Nunca veio ao Brasil, mas gostaria de vir, acha a língua portuguesa muito interessante, e tem muita curiosidade sobre a História do Brasil. Ele estuda português há três anos.

Foram analisados também os diários reflexivos dos participantes brasileiros e franceses do Teletandem. Os participantes brasileiros são universitários matriculados em diferentes cursos de graduação, a maioria estudantes do curso de graduação em Letras, uma aluna da pós-graduação e um funcionário da universidade, todos estudam a língua francesa e estão em variados níveis de aprendizagem: iniciante, intermediário e avançado. Os interagentes franceses também são de variados cursos de graduação, são alunos do curso de Expressão Oral em Língua Portuguesa oferecido pela universidade. Como requisito do curso, praticam as interações orais com os interagentes brasileiros. O esperado para os alunos desse curso é um nível intermediário de conhecimento da língua portuguesa, contudo há variados níveis, iniciante (A2), intermediário e avançado.

Coube aos professores responsáveis pelo Teletandem (Ailton Resende Sobrinho, na França, e Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista e Nildicéia Aparecida Rocha<sup>51</sup>, no Brasil) combinar os pares para a prática; os pares escolhidos seguiam até o final do semestre. A cada semestre eram praticadas em torno de cinco interações, exceto quando havia ausência de um dos integrantes e era necessário trocar os pares.

#### **5.4.2 A professora pesquisadora**

Nesta subseção, permito-me usar a primeira pessoa do singular. Sou graduada em Letras Português-Francês e respectivas literaturas pela Universidade Federal de Uberlândia (2009). Meu interesse pelo ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira surgiu na graduação, quando cursei a disciplina “Metodologia de Português como Língua Estrangeira”. Posteriormente, participei de um projeto que acolhia estudantes estrangeiros que cursavam pós-graduação na universidade. Ministrei aulas de PLE durante um ano para universitários ucranianos, o que foi um desafio, porque não havia uma língua intermediária entre nós; às vezes, utilizávamos o inglês.

---

<sup>51</sup> Agradecemos aos professores que colaboraram com a coleta de dados desta pesquisa.

A seguir, durante o mestrado, em um processo de intercâmbio na Universidade de Laval, em Québec – Canadá, desenvolvemos um projeto cujo objetivo era ampliar a aprendizagem das línguas portuguesa e francesa por meio de uma conversação informal entre aprendizes da língua portuguesa, francófonos, e eu, brasileira e aprendiz da língua francesa. Praticamos também o Tandem na modalidade presencial. Como definido por Vassalo e Telles (2008), o Tandem na modalidade face a face prevê que os participantes estejam no mesmo contexto físico, diferentemente da modalidade em que coletamos os dados, o Teletandem; essa modalidade designa que os participantes estejam fisicamente separados, eles interagem por meio de aparatos tecnológicos, computador, microfone, câmera, Skype, e interagem em um terceiro espaço.

Todas as modalidades seguem os mesmos princípios denominados por Vassalo e Telles (2008), um trabalho recíproco e colaborativo de aprendizagem de línguas entre pares proficientes de idiomas. “Espera-se, assim, que os participantes se revezem nos papéis de aprendizes de uma língua estrangeira e tutores de sua própria língua ou de uma língua estrangeira na qual sejam proficientes, negociando suas necessidades e preferências ao ensinar-aprender” (ARANHA; CAVALARI, 2014, p. 184).

As interações de Teletandem eram totalmente informais, não havia um tema a ser seguido, nem um padrão determinado. Mas havia uma negociação de temas a serem tratados, como pressupõem essas interações. As práticas de Tandem eram realizadas na universidade ou em alguma cafeteria. Nosso objetivo era praticar a língua de uma forma cotidiana e natural, ou seja, de maneira menos artificial e formalizada do que a aprendizagem estabelecida na sala de aula.

Na referida universidade canadense, havia uma grande procura pelo aprendizado de português como língua estrangeira (PLE), conseqüentemente uma curiosidade pela cultura também. As razões eram diversas, quais sejam: o encantamento pela língua, o desejo de saber mais uma língua estrangeira além do francês, do inglês e do espanhol; a exigência em cursos de graduação, que exigem do aluno aprender no mínimo cinco idiomas; e a afinidade com o português e com a cultura brasileira, dentre outras. Contudo a procura mais relevante por esse idioma estava centrada na necessidade de os estudantes aprenderem o português para estabelecerem relações comerciais entre Brasil e Canadá.

Durante essa minha estada no exterior e como professora de PLE, procurei materiais didáticos que pudessem me auxiliar nas aulas; havia uma dificuldade de encontrar tais materiais didáticos de PLE, principalmente relacionados à aprendizagem de PLE a

francófonos. Então, isso aguçou a curiosidade de compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem de PLE a francófonos, já que são línguas pertencentes a uma mesma família. Além disso, percebia o interesse dos alunos pela cultura brasileira; muito deles eram atraídos a aprender o português motivados pela música.

Compreendido o perfil da professora-pesquisadora, passamos ao perfil dos aprendizes que frequentaram o curso de PLE na França.

### **5.4.3 Participantes do curso de PLE**

Para compreender o perfil dos alunos que participariam do curso, foi preparado um questionário (Apêndice C), isso também ajudou a pesquisadora a preparar as tarefas.

Antes de começar o curso, aproximadamente a um mês do início do semestre, foi aplicado um questionário para as duas turmas que fariam o curso, os quais foram aplicados pessoalmente pela pesquisadora, e as explicações e as dúvidas que surgiram no momento em que os estudantes respondiam ao questionário foram sanadas. Esse questionário inicial visou a traçar o perfil dos alunos e a entender um pouco dos conhecimentos prévios sobre a língua portuguesa para elaborar o curso proposto. Os resultados questionários são apresentados por meio de gráficos mais detalhados na parte da análise da tese; foram ministradas três aulas para esse grupo de alunos.

Posteriormente, foram ministradas quatro aulas para dois alunos: Elis<sup>52</sup>, que estudou português durante um ano, morou no Brasil durante dois meses para aprender a língua em contexto de imersão, atualmente é professora de francês, gosta de aprender línguas, tem amigos brasileiros e se interessa pela cultura brasileira, sobretudo por dança e música; e Gustavo, graduado em Economia, estuda português há um ano, nunca veio ao Brasil, pratica português falando com outras pessoas presencialmente e por meio de plataformas *on-line*; aprende português porque tem interesse em trabalhar e morar no Brasil.

### **5.5 Critérios de análise**

Com o objetivo de melhor organizar os dados coletados, foram construídas, a partir de análise, categorias que seguiram um critério baseado nas transcrições das interações de

---

<sup>52</sup> Nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes.

Teletandem e na análise dos diários, em que verificamos a recorrência de categorias temáticas, aqui denominadas microesferas culturais (PAIVA, 2009), descritas a seguir. Na próxima subseção, mostramos como foi feita a categorização das transcrições dos discursos dos estudantes, organizadas em representações semelhantes.

### 5.5.1 Categorização das microesferas culturais

Tendo em vista a complexidade e a diversidade da constituição do *corpus* deste estudo, optamos por categorizar os temas mais recorrentes verificados nas interações realizadas nos encontros de Teletandem. Os encontros serviram para embasar teórica e metodologicamente a organização, o planejamento e a execução das aulas do curso de PLE oferecidas na França durante o estágio doutoral.

As categorias não são medidas, mas descritas por meio de palavras. Na pesquisa qualitativa, sugerem-se definir as categorias depois dos dados coletados. Como é descrito por Paiva (2009), as categorias foram organizadas por meio de temáticas, denominadas microesferas culturais. Para isso, também consideramos que,

Diante dos dados coletados, é necessário, portanto, usar um processo de seleção, focalização, simplificação e sumarização, separando os dados em blocos com conteúdo semelhante. Para isso é necessário usar critérios (LEFFA, 2017, n.p.).

Sobre isso, André (2001) propõe que a etapa mais importante é a criação de categorias, não existindo uma norma fixa para a categorização dos dados, sendo assim,

[...] percorrer os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escrever palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras e frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (os símbolos segundo os quais organizaria os brinquedos), de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados (BOGDAN; BIKLEN 1994 p. 221).

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

Bogdan e Biklen (1994) alegam que não existem regras para a categorização, mas eles apontam algumas sugestões, para a seleção das categorias, que vão ao encontro das de Ludke e André (1986). Primeiramente, as recomendações são analisar os dados verificando aspectos recorrentes, perceber as regularidades, analisar aqueles que não puderem ser agrupados, e não os descartar. Depois, avaliam-se as categorias feitas de acordo com os objetivos da pesquisa. As categorias devem apresentar os seguintes critérios: “[...] homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade, coerência e plausividade” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43). É preciso ressaltar que homogeneidade externa refere-se à semelhança do agrupamento das categorias; já na heterogeneidade externa, elas devem ser diferentes para se conseguir separá-las; o sistema de classificação e a organização dos dados devem fazer sentido para outras pessoas, além do fato de poderem ser reformulados.

Por meio das primeiras análises, sob o prisma de uma leitura interpretativa, foram escolhidas categorias temáticas dos assuntos mais recorrentes identificados nas interações e nos diários reflexivos, que foram chamados de microesferas culturais. Paiva (2009, p. 59), baseando-se nos arcabouços teóricos de Bakhtin (1997), nos estudos culturais de Kramsch (1998) e no conceito de interculturalidade sob o viés de Santos (2004) e Byram (1994), categoriza um conjunto de aspectos culturais encontrados em sequências didáticas de livro de PLE. Sendo assim, a autora (PAIVA, 2009) denomina como macroesfera cultural cada uma das unidades interconectadas na composição de um conjunto de microesferas culturais; contudo, apesar de interconectadas, elas são permeáveis e apresentam uma inter-relação entre os elementos.

O termo esfera refere-se ao “formato arredondado, multifacetado, e sem tamanho pré-definido” (PAIVA, 2009, p. 59). A autora classificou as seguintes microesferas presentes nos livros didáticos escolares:

Entretenimento e Artes: diz respeito à exploração de aspectos culturais referentes ao lazer ou ao lúdico;

Atualidades: apresenta e/ou explora informações relacionadas ao contexto social contemporâneo;

História-Geografia: aborda aspectos que fazem parte do contexto histórico-político de um país;

Relações sociais e comportamentos – caracterizada pela apresentação e discussão de comportamentos específicos de um determinado grupo social;

Exotismo: trata de informações “peculiares” a um determinado grupo social;

Reciprocidade: privilegia a aproximação e o diálogo entre as culturas, propondo reflexões mais profundas acerca do universo cultural do aprendente (PAIVA; VIANA, 2014, p. 25).

Assim, partimos da categorização e do conceito de microesfera postulados por Paiva (2009), de acordo com os quais se pode fazer uma seleção dos aspectos culturais segundo uma categorização prévia. Todavia fizemos uma categorização depois dos dados coletados, e ela é permeável, não segue uma rigidez, e, posteriormente, depende também de o professor e o aluno construírem essa inter-relação das microesferas nas aulas ministradas.

Dessa forma, de acordo com os dados que o discurso dos alunos proporcionou, foram construídas microesferas culturais e inter-relacionadas com os subtemas que podem perpassá-las. Os temas podem ser variados e, muitas vezes, um complementa o outro. Nesta pesquisa, de acordo com a análise dos discursos verificados nas interações e nos diários, foi possível categorizar as seguintes microesferas (Quadro 13):

**Quadro 13** – Microesferas culturais identificadas nas interações de Teletandem

Microesfera	Subtemas
A) Países	1) características do Brasil 2) características da França
B) Cotidiano	1) moradia 2) meios de transporte 3) funcionamento da universidade 5) férias 4) clima 6) culinária
C) Desigualdades	1) desigualdades sociais 2) sistema penitenciário 3) preconceito
D) Festas	1) festas típicas de cada país 2) feriados como subtemas

**Fonte:** A autora.

Entendemos que a microesfera “países” pode fazer parte da microesfera caracterizada por Paiva (2009) como exotismo. A microesfera “vida universitária” pode perpassar as relações sociais e comportamentos ou atualidades. A microesfera “desigualdade” pode estar relacionada à microesfera “História-Geografia” ou “relações sociais e comportamentos”. A microesfera “festa” relaciona-se com a microesfera “História-Geografia”. Já a microesfera “reciprocidade” perpassou muitos momentos das interações de Teletandem, já que se objetivou uma “[...] compreensão das dimensões culturais imbricadas na língua-cultura estudada” (PAIVA, 2009, p.64). Assinalamos que a reciprocidade está presente em todas as

aulas em que os alunos possam compreender e refletir sobre sua cultura e sobre a cultura do outro.

Essas microsferas serviram de base para a elaboração das tarefas com música, por meio da Abordagem Comunicativa Intercultural. Descrevemos, na próxima subseção, o critério de análise que utilizamos para interpretar o discurso dos estudantes.

### **5.5.2 Critérios de análise do curso de PLE: categorizações das falas**

Partimos da mesma metodologia de categorização para organizar as análises dos discursos dos alunos do curso de PLE, isto é, analisamos os dados com vistas a selecionar e agrupar conteúdos semelhantes. O processo de categorização é uma forma de a pesquisadora lançar seu olhar sobre os dados a partir de uma determinada inserção ideológica, como afirma Ludke e André (1986):

O que cada pessoa seleciona para ver depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem que sua atenção concentre em determinados aspectos da realidade desviando-se de outros (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Para isso, foram usados os critérios de classificação de categorias sob representações elaborados por Auger (2003), que são: (1) representações toponímicas, relacionadas ao espaço físico, às características de um país; (2) representações etnonímicas, relacionadas às características de um povo; e (3) representações metalinguísticas, relacionadas às características da língua. As representações metalinguísticas não fizeram parte das análises deste corpus, pois elas não foram recorrentes.

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

Em vista disso, analisamos os dados e os discursos dos alunos que frequentaram o curso de PLE, por meio dos critérios de categorização de Auger (2003) e dos pares dialógicos de distanciamento/incompatibilidade e aproximação e afinidade (BOURDIEU, 1987).

Na próxima subseção, apresentamos a metodologia que utilizamos para o curso de PLE.

## **5.6 Procedimentos didáticos e elaboração do material didático do curso de PLE**

Aspirávamos, como mencionado, a aplicar o curso (as tarefas elaboradas) aos universitários aprendizes de PLE das universidades francesas, Blaise-Pascal, com as quais realizamos as interações por Teletandem e cujos diários analisamos; e outro curso-piloto na Universidade Paul Valéry III. Entretanto não foi possível aplicar o curso na universidade na qual coletamos os dados do Teletandem; não obstante, a elaboração das aulas tem como base os temas gerados nas interações de Teletandem.

O curso foi parcialmente desenvolvido na Universidade Paul Valéry III. Foi escolhido um nível de proficiência na LE semelhante ao dos alunos das interações de Teletandem, portanto o intermediário, com a intenção de manter e dar credibilidade à pesquisa. Também se realizaram as adaptações necessárias de acordo com o perfil da turma, que foi verificado a partir das respostas ao questionário elaborado.

Não foi possível desenvolver o total das aulas planejadas. Para cada microesfera elencada no Teletandem, haviam sido previstas três horas de aula, totalizando 24 horas de curso. Foi desenvolvido, aproximadamente, um total de dez horas.

Construímos o planejamento do curso de acordo com Viana (1997), postulando três momentos: conhecer os alunos (conhecemos os alunos por meio dos questionários aplicados); identificar os objetivos (por meio do perfil traçado e das microesferas verificadas, traçamos os objetivos de cada aula e do curso de PLE), e, por fim, elaborar as atividades. Acrescentamos a avaliação do curso de PLE, como um dos passos para a elaboração deste planejamento, não o último passo, mas como um processo contínuo, significativo, reflexivo e retroativo. Desse modo, coadunamos com Felice (2011) sobre os aspectos avaliativos de curso, no qual o professor e o aluno fazem parte do desenvolvimento da crítica construtiva, com intuito de acompanhar o progresso do curso, quanto ao professor e ao aluno. Essas pontuações estão de acordo com as perspectivas teórico-metodológicas de Almeida Filho (2008), as quais indicam que o processo de ensinar língua envolve o planejamento do curso e suas unidades, a

produção do material de ensino, os procedimentos para experienciar a língua e a avaliação do processo.

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

Para elaborar as aulas de acordo com as temáticas observadas na análise das interações e dos diários do Teletandem, foram seguidas as concepções teórico-metodológicas da Educação Intercultural postuladas por Bizarro e Braga (2005, p. 831).

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

Segundo, baseamo-nos “[...] na observação/análise dos conteúdos culturais predeterminados, com recursos a documentos autênticos”, de modo que foi escolhida a canção como aporte didático autêntico que conduz as discussões das aulas; sabendo que ela vincula conteúdos culturais já contidos nas letras que são discutidas, as canções foram escolhidas de acordo com a temática encontrada nas interações de Teletandem.

Terceiro, contemplamos a “interpretação/inter-relação do que os aprendizes descobriram em relação aos respectivos conhecimentos prévios, atuando sobre novas

aquisições”. As perguntas contidas no material elaborado foram feitas no intuito de refletir sobre os conhecimentos prévios à medida que também se buscavam outros conhecimentos.

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

Isso leva à “[...] empatia, favorecida pela mediação reflexiva, levando os aprendentes a colocarem-se no lugar do outro e a raciocinarem segundo essa perspectiva, sem criar mitos e/ou complexos nem relativamente a si nem em relação ao (s) outro(s)”. Quando os estudantes refletem, são capazes de se colocar no lugar do outro, de entender o posicionamento e as representações deste, pode ser criado um processo de empatia que visa a desconstruir os preconceitos e as representações negativas.

Seguimos também as orientações de Coelho Souza (2014), que cita Schlatter (2009), para definir os critérios de elaboração do material. Aponta-se que, primeiramente, devemos selecionar temas de relevância para os alunos (as microesferas culturais verificadas nas interações). Depois, devemos pensar nos gêneros do discurso relacionados ao tema (como demonstrado, utilizam-se variados gêneros do discurso de acordo com a temática retratada, além de a música ser compreendida também como um gênero do discurso). Posteriormente, o professor deve definir as habilidades das tarefas (cada tarefa foca o desenvolvimento de habilidade múltiplas). Assim, segue-se a sequência proposta por Schlatter (2009): tarefas preparatórias, de compreensão, de resposta ao texto e de resposta ao texto dos alunos. Leva-se em conta a flexibilidade de um planejamento.

Um dos primeiros estudiosos a definir o conceito de tarefa, foi Prabhu (1987), ele afirmou que a tarefa são atividades que levam os alunos a refletirem sobre determinada situação, a ideia é resolver um problema. Posterior a este conceito, Nunan (1989, p. 10) define tarefa como “um trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto o seu foco de atenção está voltado, principalmente, para o significado ao invés da forma”. Entendemos o conceito de tarefa no ensino de línguas como um conjunto de atividades que prioriza o processo de ensino-aprendizagem e não o produto. Também, partilhamos a ideia de Scaramucci (1996),

que argumenta que a tarefa tem um propósito comunicativo, se assemelha as situações cotidianas, nas quais o estudante precisa compreender o enunciado, adequar-se ao interlocutor para executar o propósito comunicativo. Deste modo, essa concepção de tarefa está relacionada com a teoria do gênero do discurso, na qual levamos em consideração quem fala, para quem e com qual objetivo.

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

De acordo com as microesferas categorizadas pelas observações das interações, foram elaboradas as aulas, escolhendo-se a canção de acordo com a temática vinculada, e foram propostas tarefas de acordo com a Abordagem Comunicativa Intercultural. No que concerne ao letramento literomusical, a música é o que desencadeia a problematização na sala de aula, capaz de propor construções e reflexões interculturais, todavia outros gêneros podem ser aporte teórico-pedagógico em sala de aula e são também importantes para desenvolver a formação dos aprendizes. As aulas foram elaboradas depois das análises das interações de Teletandem, no ano de 2017, durante a estadia na Universidade francesa em discussão com os professores de PLE da referida Universidade.

Consideramos que o letramento literomusical é válido para os estudantes. Contudo uma análise prévia das necessidades dos alunos pode ser feita para complementar o letramento musical com outras possibilidades de letramento. Também foi feita uma adaptação da teoria postulada pelo Coelho Souza (2014) de acordo com o contexto e com os objetivos considerados pertinentes para serem alcançados. Além disso, escolhemos músicas de gêneros variados e momentos históricos diversos, visando, com isso, a ampliar o conhecimento e diversificar as discussões, de acordo, também, com a descrição do letramento literomusical: “Ampliar o repertório linguístico, musical e cultural dos educandos pela exposição e estudo de canções de diferentes gêneros musicais” (COELHO SOUZA, 2016, p. 118). Segue o Quadro 14 explicativo das canções utilizadas nas aulas de PLE.

**Quadro 14 – Canções utilizadas – gênero, intérprete e contexto**

<b>Canções</b>	<b>Gênero musical</b>	<b>Intérprete da canção</b>	<b>Contexto da canção</b>
País tropical	Samba-rock	Wilson Simonal	1969 – Ditadura militar brasileira. A canção mostra uma imagem ufanista do país incentivada pelo regime.
Lamento sertanejo	Forró	Dominguinhos	1942 – Estado Novo, Getúlio Vargas. A canção retrata a imigração do nordeste para o sudeste.
Saudosa maloca	Samba-canção	Elis Regina	1951 – Governo de Getúlio Vargas. Destruição de casas antigas para uma modernização das cidades, onde os cidadãos perdem seu espaço.
O morro não tem vez	Bossa-nova	Vinícius de Moraes	1963 – Governo de João Goulart. A canção fala da falta de oportunidade e do apagamento das favelas na formação das cidades.
Vital e sua moto	Rock	Paralamas do sucesso	1983 – Final da ditadura militar. A canção fala sobre a liberdade da juventude por meio de uma moto.
Encontros e despedidas	MPB	Clube da Esquina	1985 – Fim da ditadura militar. A canção retrata os encontros e as despedidas da vida, das pessoas, dos momentos.
Vida de universitário	Sertanejo	João Neto e Frederico	2012 – Governo Dilma. A canção mostra o cotidiano de um universitário com festas, diversão e estudos.
Cota não é esmola	Slam	Bia Falcão	2018 – Governo Temer. A canção conta o cotidiano de uma jovem universitária que sofre várias dificuldades e preconceitos para estudar.
Não é proibido	MPB	Mariza Monte	2008 – Governo Lula. A canção fala sobre vários tipos de doces e guloseimas.
Comida	Rock	Titãs	1987 – Governo Sarney. A canção fala sobre as necessidades humanas além da alimentação, como a arte.
Iemanjá, rainha do mar	MPB	Maria Bethânia	2006 – Governo Lula. A canção mostra a festa e as características de Iemanjá.
Marujada de São Benedito	Marujada	Arraial do Pavulagem	2003 – Governo Lula. A canção fala sobre a festa de São Benedito, do lugar de como ela é comemorada.
Flutua	MPB	Johnny Hooker	2017 – Governo Temer. A canção retrata o direito de dois

			homens poderem viver um relacionamento livremente.
Canto das três raças	Samba	Clara Nunes	1976 – Governo Geisel. A canção fala da luta do povo brasileiro, principalmente os negros que foram escravizados.
Bate a poeira	Rap	Carol ConKa	2017 – Governo Temer. A canção mostra os males que sofremos por conta de rotularmos pelas aparências.
Inclassificáveis	MPB	Arnaldo Antunes	1996 – Governo Fernando Henrique. A canção exhibe variadas etnias e mostra que somos todos diferentes, mas, ao mesmo tempo, somos da mesma raça.

**Fonte:** A autora.

Além disso, as músicas foram selecionadas com o intuito de abordar os objetivos específicos, conforme o Quadro 15, explicando as aulas elaboradas.

**Quadro 15 – Organização das aulas**

Microesfera cultural	Músicas utilizadas	Objetivo	Conteúdo (outros gêneros do discurso)
Características dos Países (Brasil e França)	País Tropical (samba-rock, 1969) Lamento Sertanejo (forró, 1942)	- Refletir estereótipos pré-construídos.	- Texto descritivo
Cotidiano: Moradia	Saudosa maloca (samba-canção, 1951) O morro não tem vez, (bossa-nova, 1963)	- Refletir sobre as diversas formas de habitação e suas consequências na organização da cidade.	- Texto argumentativo
Cotidiano: Meios de Transporte	Vital e sua moto (rock, 1983) Encontros e despedidas (MPB, Clube da Esquina, 1985)	Compreender os meios de transportes relacionando-os a aspectos históricos, políticos e sociais.	- <i>E-mail</i> informal
Cotidiano: Universidade	Vida de universitário (sertanejo, 2012) Cota não é esmola (Slam, 2018)	- Entender o funcionamento, o acesso e a permanência dos estudantes nas universidades.	Artigo de opinião

Cotidiano: Alimentação	Não é proibido (MPB, 2008) Comida (rock, 1987)	Compreender alguns alimentos do Brasil e refletir sobre o acesso a outras necessidades vitais do ser humano.	- Artigo de opinião (texto formal)
Comemorações	Iemanjá, rainha do mar (MPB, 2006) Marujada de São Benedito (marujada, 2003)	Discutir os feriados e algumas festas típicas, porque e como elas acontecem.	- Blog
Desigualdades	Flutua (MPB, 2017) Canto das três raças (samba, 1976)	Refletir sobre as desigualdades de gênero e etnia.	- Texto jornalístico: título, manchete, subtítulo
Trocas (inter) culturais	Bate a poeira (rap, 2017) Inclassificáveis (MPB, 1996)	Discutir as relações de aproximação e união.	Texto descritivo e opinião pessoal

**Fonte:** A autora.

Na elaboração das aulas do curso de PLE, há duas diferenças em relação às categorias de microesferas do Teletandem (quadro 13). Na microesfera cotidiano, elencamos seis subtemas nas interações de Teletandem, já nas aulas elaboramos quatro microesferas; os temas férias e clima foram incorporados a outras microesferas para o curso não se tornar muito extenso. A outra diferença refere-se ao acréscimo de uma microesfera nas aulas que não foi analisada nas interações de Teletandem como um tema, ‘trocas (inter)culturais’: que foi considerada necessária, pois os processos interculturais e identitários perpassaram todas as interações de teletandem. Oito unidades foram elaboradas, a proposta inicial seria trabalhar uma unidade em duas aulas de uma hora e meia cada, entretanto, não foi possível seguir o planejamento inicial, por motivos de greve na universidade. Assim, foram ministradas seis unidades, cada unidade foi trabalhada em uma aula de aproximadamente duas horas.

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

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

Os alunos receberam o material que continha as atividades escritas, as questões, a canção, os textos. O intuito era fazer um acompanhamento, observar as interações em sala de aula e a parte escrita das folhas entregues, verificar as questões respondidas e os textos elaborados, contudo não foi possível fazer essa análise mais ampliada, manteve-se o foco nas interações e nos diálogos orais que aconteceram na sala de aula no momento das discussões.

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

Todas as aulas elaboradas estão no Apêndice B. Na versão entregue aos alunos, há linhas e espaçamentos para que eles pudessem escrever, mas optamos por sintetizar, diminuindo os espaçamentos no apêndice para melhor compreensão e análise do material. A seguir, apresentamos o calendário das aulas ministradas e suas respectivas transcrições (Quadro 16).

**Quadro 16** – Quadro das aulas ministradas

Aula 1 (10/01/2018)	Transcrição 1
Aula 2 (17/01/2018)	Transcrição 2
Aula 3 (07/02/2018)	Transcrição 3
Aula 4 (29/03/2018)	Transcrição 4
Aula 5 (05/04/2018)	Transcrição 5
Aula 6 (12/04/2018)	Transcrição 6

**Fonte:** A autora.

No próximo capítulo, apresentamos a análise e interpretação dos dados.

## 6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Neste capítulo, discutimos os dados coletados. Primeiramente, analisamos as interações por Teletandem, no intuito de verificar os temas mais discutidos pelos estudantes. Por meio das análises das interações, dos diários reflexivos e do questionário, verificamos as microesferas que esses dados geraram. A seguir, focalizamos a análise do questionário (Apêndice C), que trata do perfil dos alunos participantes do curso de PLE ministrado na universidade Paul-Valéry. Posteriormente, organizamos as análises das aulas em categorias de representações de acordo com o discurso dos estudantes de PLE, são elas: representações etnômicas (representações relativas às pessoas, aos brasileiros) e representações toponômicas (representações relativas ao país, os aspectos geográficos). Na última subseção deste capítulo, discutimos as potencialidades da canção no ensino PLE por meio dos discursos dos estudantes participantes do curso ministrado.

### 6.1 Análise das interações de Teletandem

Diante dos dados coletados nas interações de Teletandem, após análise, observamos a presença de temas que são recorrentes, os quais classificamos em categorias de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 221), ou seja, percorremos os dados à procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escrevemos palavras e frases que representassem esses mesmos tópicos e padrões.

Dessa maneira, as categorias interpretativas são apresentadas de acordo com a recorrência dos temas identificados nas interações de Teletandem, as quais foram classificadas como microesferas culturais como forma de compreender e interpretar o discurso apresentado nas interações. Estas, por sua vez, orientaram as aulas de PLE no curso que foi oferecido no estágio de pesquisa na França, no primeiro semestre de 2018. Assim, a classificação das categorias em microesferas foi construída no momento da ação, do diálogo e na interação entre os pares durante as interações de Teletandem, em 2016; também analisamos os diários elaborados após cada interação e neles verificamos a presença das mesmas microesferas, portanto os diários fazem parte das análises nesta subseção.

Como pontuam Paiva e Viana (2014), denominamos os temas recorrentes como microesferas culturais em cada uma das categorias analisadas. De acordo com os autores, considera-se relevante o caráter dinâmico, relativo e volátil dessas microesferas, contudo

necessitamos categorizar os temas recorrentes nas interações para melhor compreensão dos dados.

Ressaltamos que, para a análise das falas dos estudantes nas interações, estamos de acordo com Auger (2007a), quando afirma que cultura não é um ponto de vista a ser confirmado por outras visões, mas é como cada sociedade trata os temas à sua maneira, podendo ser eles relações humanas, tempo, espaço, meio ambiente, características pessoais ou sociais. Pensar na relativização, ou seja, não generalizar ou não se ater às representações parciais da realidade, é importante para lançar-se na descoberta do outro, é uma troca, e, ao mesmo tempo, dominar a própria identidade e estar disponível para compartilhar com o outro.

No contexto desta pesquisa, a representação, segundo Abric (1994 p. 82), pode ser considerada como “[...]uma informação organizada e estruturada, crenças, opiniões e atitudes, é um determinado sistema sociocognitivo”. Portanto uma representação pode ser uma forma de conhecimento socialmente desenvolvida e partilhada, sem desconsiderar seu caráter dinâmico e em evolução. Sendo assim, o conceito de representação aqui empregado difere da concepção de estereótipo, por ser esse mais rígido (AUGER, 2003).

Seguimos a classificação de Auger (2003) para discutir as representações, as quais podem ser compreendidas como *topônimas*, relacionadas às características geográficas do país de espaço, lugares, paisagens; *etnônimas*, centradas nas características do povo, isto é, as representações relacionadas às características de um povo, que podem ser físicas, comportamentais ou psicológicas; e as *metalinguísticas*, associadas à língua, dos imaginários linguísticos.

Também pontuamos nos diálogos as relações de aproximação e afinidade, a incompatibilidade com a cultura do outro e o distanciamento dela (BOURDIEU, 1987); o reconhecimento, visto como uma tomada de consciência frente às concepções do outro, e o estranhamento, entendido como um choque perante as concepções do outro, como conceitua Zanchetta (2015), como o posicionamento contextual e ideológico em que o sujeito está inserido.

Assim, as microesferas culturais encontradas são: representações sobre países, sobre o cotidiano, sobre desigualdades e sobre festas e feriados. A partir dessas microesferas, verificamos a presença de subtemas a elas vinculadas. Vejamos no Quadro 17, a seguir, as representações dos subtemas das microesferas.

**Quadro 17** – Microesferas verificadas nas interações de Teletandem

<b>Representações</b>	<b>Subtemas</b>
A) Países	1) características do Brasil 2) características da França
B) Cotidiano	1) moradia 2) meios de transporte 3) funcionamento da universidade 4) clima 5) férias 6) culinária
C) Desigualdades Sociais	1) violência e pobreza 2) sistema penitenciário 3) preconceito
D) Festas e feriados	1) festas típicas de cada país 2) feriados como subtemas

**Fonte:** A autora.

Apresentamos a primeira microesfera cultural a seguir, tema 1 das interações de Teletandem. Foram analisadas as interações entre a pesquisadora e os interagentes e também os diários reflexivos de todos os estudantes que participaram do Teletandem, franceses e brasileiros.

### **6.1.1 Microesfera 1 – Representações sobre as características dos países**

Consideramos nessa microesfera cultural os subtemas recorrentes, que foram as características geográficas dos países e/ou dos habitantes da França e do Brasil, conhecimentos e representações sobre cada país. São dois esses subtemas: 1) Características do Brasil e 2) Características da França.

#### ***6.1.1.1 Características do país – Brasil***

Primeiramente, observamos a resposta de uma estudante ao questionamento sobre quais seriam as ideias quando falamos no país Brasil. Ela afirma:

### Excerto 1 – Características do Brasil

G1<sup>53</sup>: Nós achamos que o Brasil é um país com muita natureza, e também que há carnaval durante fevereiro, e...**as pessoas gostam de ir à praia.** (Interação 3, 02/2016)

Nesse trecho, a interagente francesa pontua uma característica do Brasil como um valor partilhado por todos os alunos do grupo, de que o Brasil é um país com muita natureza. Temos uma representação topônima, relacionada às características físicas do país. Essa representação pode ser reforçada pela indústria midiática (THOMPSON, 2011), que produz a imagem de um belo país, verdadeiro cartão-postal, para atrair turistas. Além disso, o Brasil é conhecido como o país do carnaval, o que também atrai muitos turistas para essa festa, uma das mais populares que possuímos; essa ideia também pode ser reforçada pela mídia como uma construção de um símbolo nacional (mais discussões no item D – festas populares).

Podemos analisar, primeiramente, a fala da interagente “as pessoas gostam de ir à praia” como um estereótipo. Berwing (2004) relata que é natural do ser humano trazer à tona os estereótipos. Eles estão presentes na maioria das nossas relações interculturais, já que a complexidade não nos permite conhecer o todo, então categorizamos e classificamos para melhor compreendê-las. Sabe-se que os estereótipos são classificados a partir de nossa inserção social e da nossa representação de mundo. As representações que temos, muitas vezes, podem ser reforçadas pelos estereótipos. A maioria dos aprendizes possui estereótipos, concepções, ideias relacionadas à aprendizagem de outras línguas, seus falantes, seus costumes, sua cultura, sua história.

A mesma autora, citando Brown (1980 apud BERWING 2004), diz que os estereótipos não são sempre negativos, pois, algumas vezes, a imagem do outro pode contribuir para a compreensão de uma cultura geral ou mesmo compreender as diferenças em relação à sua própria cultura. Logo, os estereótipos podem ser também positivos ou neutros (não emitir opinião nem favorável, nem desfavorável), contudo os negativos geralmente são os mais frequentes. Segundo a autora, o etnocentrismo exagerado pode ser a causa de muitos estereótipos negativos.

Apesar de as afirmações parecerem neutras, há uma generalização relacionada ao comportamento dos brasileiros “as pessoas gostam de ir à praia”, também reforçada por essa visão do belo, que não seria neutra, mas uma ideia valorativa do país. Ponderamos que essa generalização pode ser um estereótipo, essa ideia pode ser vista como um reforço do

---

<sup>53</sup> G1, G2, G3 e G4 correspondem ao grupo de alunas, cada letra representa uma aluna.

estereótipo anterior, uma imagem com intuitos mercadológicos e turísticos vendida aos estrangeiros.

Seguimos com a mesma exaltação da natureza brasileira nos diálogos a seguir, observando uma representação de beleza por meio do encantamento com as paisagens naturais do país.

#### Excerto 2 – Características do Brasil

N<sup>54</sup>: **La plage brésilienne ce n'est pas pareil qui ici...risos.**

P: Comment c'est la plage ici?

N: Ça dépend, parce que la mer en France, il y la mer au sud, au nord et l'ouest, ça dépend...si tu veux au nord il fait très froid, l'ouest aussi il y fait très très froid, il n'as pas de soleil. (Interação 10, 10/2016)

L: **En France est beaucoup connu la plage brésilienne comme de rêve, paradis.**

P: Ué, parce que c'est vraiment belle...il y a beaucoup et c'est magnifique...Est-ce que tu aimes la plage?

L: Oui, mais en France ce n'ai pas très belle, il fait froid, il fait 19 degrés. (Interação 7, 03/2016)<sup>55</sup>

Nesse excerto, visto pelas oposições dialéticas, percebe-se uma separatividade ou um distanciamento, como compreende Bourdieu (1987). Nesses diálogos, há um enaltecimento das paisagens brasileiras em oposição às paisagens francesas, pois há também uma representação dessa ideia de um país associado às belezas naturais, principalmente às praias brasileiras, em detrimento das francesas, que são consideradas por eles como menos bonitas e mais frias, conseqüentemente menos acessíveis a banhos e, talvez, menos desejadas, com poucas representações de adjetivos qualificativos, comparados aos adjetivos qualificativos das praias brasileiras (belas, sonho, paradisíacas). Essa ideia de beleza é reforçada pela interagente brasileira que confirma que o Brasil é cheio de belas praias.

<sup>54</sup> N representa o interagente Noel, L representa a interagente Lorena e P representa a pesquisadora.

<sup>55</sup> N: A praia brasileira não é parecida com as daqui (risos).

P: Como são as praias aí?

N: Isso depende, porque o mar, na França, divide-se em mar do norte, do sul e do oeste. Depende... se você quer o mar ao norte, ele é muito frio; a oeste é também muito, muito frio, não há sol. (Interação 10, 10/2016)

L: Na França, as praias brasileiras são muito conhecidas como um sonho, um paraíso.

L: Ué, porque são verdadeiramente lindas. São muitas e são magníficas. Você gosta de praia?

L: Sim, mas na França não há praias tão belas, faz frio, 19 graus. (Interação 7, 03/2016)

Outro aspecto apontado em relação à beleza do país e reforçado pelos aspectos da natureza é o imaginário em relação à Floresta Amazônica, isto é, características toponímicas relacionadas ao espaço geográfico do outro.

### Excerto 3 – Característica do Brasil

L: E você, gosta de ir à Amazônia ou não?

A: Eu gostaria, eu gostaria muito, mas pra nós aqui no Brasil, como é muito longe, é caro, e é longe (risos). Você gostaria de conhecer a Amazônia?

F: **Sim, porque não temos paisagens, França não tem paisagens como a Amazônia.**

A: Mas, além da Amazônia, o Brasil todo tem florestas... Lá é a maior concentração, mas nós temos vários agrupamentos de florestas espalhados pelo Brasil, só que em menor concentração. Por exemplo, se você vier pro outro estado, você também vai conseguir visitar a natureza, entendeu? Temos as praias, montanhas... é um país bem vasto em relação à natureza.

L: **Hai índios em Brasil? Há muito índios ou não?**

A: Não... a população de índios aqui é muito pequena, quase não tem, ela é mínima. É... na minha região, por exemplo, ela é quase inexistente, talvez nessa região que você citou nós tenhamos um número maior, mas também não é muito grande não, não é comum você vir ao Brasil e ver índios, principalmente em grandes centros.

L: A:::::

A: Você imaginou que você iria ver muitos índios aqui?

F: Não... está como na América do Norte, não há muitos índios, pero imagino que tem mais índios no norte... (Interação 4, 03/2016)

Ao longo das interações, Lorena tinha bastante interesse em saber aspectos da Floresta Amazônica. De acordo com o excerto apresentado, vemos que ela tem a curiosidade de conhecer a Floresta Amazônica, mas, aparentemente, crê que o Brasil se restrinja a essa marca da floresta. Ligado ao estereótipo de país exuberante, ela também aponta um questionamento sobre os habitantes do país, indagando a existência de índios. Talvez, por associar o país essencialmente a florestas, ela também associa o país aos habitantes nativos, os índios.

Furlan e Bolonhini (2009), ao analisarem livros didáticos de PLE, apontam que a imagem construída dos índios nos livros é associada ao primitivo, ao exótico e ao distante, isto é, um personagem silenciado e apagado política e historicamente, um sujeito não contemporâneo, que aparece relacionado à “descoberta” do Brasil. Não podemos afirmar que esse estereótipo veio dos livros didáticos de PLE, já que não sabemos os livros que a estudante teve contato. Todavia, vemos uma representação semelhante, do primitivo. Também, pode ser percebido na fala da interagente um país relacionado a florestas e seus habitantes, vistos, nesse caso, também como seres fora do processo de urbanização contemporânea.

Entendemos que discutir esse estereótipo é importante, pois, como aponta a pesquisa citada, há um apagamento do cidadão de etnia indígena, e esse discurso reproduzido pode gerar um silenciamento maior e uma visão restrita de um povo. A pesquisadora tenta mostrar para a interagente que o país tem outros habitantes além dos índios; muitas vezes, os alunos ainda consideram o Brasil um país mais rural, pouco industrializado, com seus habitantes primitivos.

Outra característica é a ideia de um Brasil perigoso, devido a assaltos, mortes, tragédias, também vinculados ou influenciados pelas mídias em geral. Observamos no trecho:

#### Excerto 4 – Características do Brasil

DF: Au Brésil, il y a beaucoup trop de crimes et de corruption, comme en a été l'exemple l'ex présidente du Brésil. **Le Brésil est un pays très dangereux**, surtout à certains endroits comme Rio de Janeiro où se trouvent les fameuses favelas appelées « Cité de Dieu » qui je connaissais grâce au film « La Cité de Dieu ». <sup>56</sup> (Diário reflexivo, interagente francês, 03/2016)

O interagente francês enfatiza, com dois advérbios de intensidade (*beaucoup* e *trop*), que há muitos crimes no Brasil, e, além disso, há também muita corrupção, ele exemplifica isso com o caso de condenação do ex-Presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva, que está, atualmente, preso. O interagente também afirma que o Brasil é um país perigoso, e compreendemos que ele tem essa percepção devido ao filme *Cidade de Deus*, que foi um grande sucesso de público, recebeu prêmios e quatro indicações para o Oscar. O filme é uma adaptação do livro homônimo e descreve a vida e a construção do crime organizado na favela chamada Cidade de Deus, umas das mais violentas do Rio de Janeiro. Devido aos prêmios e à inovação cinematográfica para o cinema brasileiro, o filme foi muito visto no exterior. Meyer (2015) confirma que o filme *Cidade de Deus* (2004) alcançou uma projeção importante, vista antes apenas pelo filme *O Pagador de Promessas* (1963).

Podemos considerar que a frase “o Brasil é um país muito perigoso”, enunciada pelo aluno, caracteriza-se como um estereótipo. Há, dessa forma, um estereótipo que, se não discutido ou refletido, pode ser tomado como generalizador de violência e pobreza em todo o país. Entendemos que esse é um problema social que atinge grandes centros brasileiros e precisa ser discutido, contudo, muitas vezes, ele pode ser alvo de estereótipos negativos, inflexíveis e generalizadores, pois ele não é estendido a todas as cidades brasileiras. Além

<sup>56</sup> No Brasil há muitos crimes e muita corrupção, como aconteceu o exemplo do ex-Presidente do Brasil. O Brasil é um país muito perigoso, sobretudo em certos lugares como o Rio de Janeiro, onde se encontra a famosa favela chamada “Cidade de Deus”, que eu conheci graças ao filme “A Cidade de Deus”.

disso, no item “desigualdades sociais”, observamos outros problemas que perpassam as duas sociedades.

Vemos o relato em um diário de um estudante brasileiro sobre os conhecimentos do estudante francês sobre o Brasil:

#### Excerto 5 – Características do Brasil

DB: Perguntei o que ele conhecia (ou o que já tinha ouvido falar sobre) do Brasil e o que **ele conhecia era mais focado na parte econômica e geográfica do Brasil**, considerando o curso de economia que ele faz. (Diário reflexivo, interagente francês, 03/2016)

Assim, percebemos e confirmamos que a expansão econômica do Brasil é um grande fator para a ampliação do ensino-aprendizagem de PLE. Como também pontuou Almeida Filho (2011), o efeito de sétima economia mundial surtiu efeitos nas políticas e na expansão da língua. A percepção do aluno, possivelmente, advém do conhecimento teórico da universidade, pois estuda língua e História do Brasil como disciplina obrigatória.

As características dos franceses e da França foram identificadas nos dados discutidos na próxima subseção.

#### 6.1.1.2 Características do país – França

Kramsch (1998) diz que nossa percepção da cultura do outro é condicionada aos estereótipos criados a partir da nossa própria cultura. Assim, no trecho a seguir, vemos um francês da região sul falando sobre os franceses habitantes de Paris:

#### Excerto 6 – Características da França

P: [...] c'est meilleure passe un temps au sud ou o nord?  
 N:(incompreensível) **a paris le gens sont méchant, c'est un bon conseil.**  
 P: (risos) mais c'est incroyable de aller en France et n'as pas allé à Paris, n'est-ce pas ?  
 N: Oui, mais le lieu c'est bon, mais le gens sont méchants  
 P : Pourquoi?  
 N: Parce que la ville est grande, il y beaucoup de stress...  
 A: D'accord, c'est difficile pour un touriste là-bas.  
 N: **oui exactement, mais si tu parles français, il y n'as pas de problème.** (Interação 9, 10/2016)<sup>57</sup>

<sup>57</sup> P: [...] é melhor passar um tempo ao sul ou ao norte?

N: (incompreensível) Em Paris as pessoas são ruins, é um bom conselho.

P: (risos) mas é inacreditável ir à França e não ir a Paris, não é?

Noel projeta estereótipos que caracterizam um povo. Ele acredita que as pessoas que moram em Paris sejam chatas e que, por ser uma grande cidade, haja muito estresse e as pessoas sejam de difícil convivência; os interagentes ainda discutem as dificuldades de um turista na cidade, já que é uma das cidades mais visitadas do mundo. Isto é, a partir do que ele considera ser uma pessoa legal, com as características necessárias para não ser má, ele projeta uma representação nos habitantes de Paris, reforçando um estereótipo ligado também à concepção de que é necessário falar francês para conseguir ficar bem em Paris. Esse mesmo estereótipo pode ser visto em outras falas.

#### Excerto 7 – Características da França

**G2: Não querem, por exemplo, falar nas ruas, com estrangeiros e...**  
**G3: Acho que sim, mas foi a mesma coisa para mim quando fui ao Brasil, porque nunca falo inglês,** então acho que é a mesma coisa para todos os países que não falam inglês, como... a primeira língua. (Interação 2, 01/2016)

**DF: Acha que os franceses são fechados em Paris,** mas gosta muito da arquitetura.  
 DF: Les français n'étant pas reconnus pour être les plus polis dans le monde, dans les commerces par exemple mais les gens seront plus enclins à l'être avec les personnes étrangères.<sup>58</sup> (Diário reflexivo, interagente francês, 03/2016)

Compreendemos as características etnonímicas (AUGER, 2003) como aquelas que descrevem um povo, essas percepções foram verificadas no trecho citado. Os alunos do grupo comentaram que muitos franceses, não especificamente os parisienses, não gostam de receber ou de dar informações aos estrangeiros, são fechados.

Além disso, temos representações relacionadas à língua. Com relação à língua de comunicação, na França, uma estudante relativiza a ideia de os franceses não quererem falar em inglês ou falar com os estrangeiros, dizendo que isso acontece em todos os países que não possuem o inglês como primeira língua, inclusive no Brasil. Temos, ainda, uma representação

---

N: Sim, o lugar é bom, mas as pessoas são ruins.

P : Por quê?

N: Porque é uma cidade grande, com muito estresse...

A: Concorde, lá é difícil para um turista.

N: Sim, isso, mas se você fala francês, não há problema. (Interação 9, 10/2016).

<sup>58</sup> O francês não é reconhecido por ser o mais polido do mundo, nos comércios, por exemplo, mas as pessoas estarão mais inclinadas a sê-lo com os estrangeiros.

toponímica de espaço de um brasileiro que gosta da arquitetura francesa, mas reforça o estereótipo de um povo fechado.

Na sequência, outra interagente comenta as características dos franceses.

#### Excerto 8 – Estereótipos franceses

G1: Acho que os franceses em geral trabalham muito e... então, não concordo... acho que os franceses, **alguns franceses gostam de fazer a festa e tudo isso... e alguns outros são muito sérios.** (Interação 2, 01/2016)

DB: Ela gosta de praia, o que eu pensava não ser tão frequente entre os franceses. (Diário reflexivo interagente brasileiro, 10/2016)

As características podem ser baseadas na individualidade de cada um ou em percepções de uma coletividade. Nesse caso, os alunos do grupo não entraram em um acordo quanto à caracterização dos franceses, uma das alunas acredita que nem todos os franceses são sérios e muitos gostam de fazer festa. Parece que eles estão sendo comparados ao estereótipo do brasileiro citado anteriormente, que gosta de festas devido, principalmente, à sua festa típica, o carnaval (Excerto 1). Observamos, assim, que há uma subjetividade que perpassa o conceito de representação, os estudantes conseguem dialogar sobre as características divergentes, o que ajuda na reflexão e na percepção da interculturalidade.

Além disso, um interagente brasileiro aponta uma característica etnonímica, a dos habitantes franceses gostarem de ir à praia. Muitas vezes, os estereótipos não servem para descrever individualmente um membro de uma cultura, mas generalizam os membros de um grupo. Isso, muitas vezes, pode gerar discordância, pois é impossível que os estereótipos contemplem todas as características de um povo, por isso, aqui, a subjetividade de um francês gostar de ir à praia causou espanto, pois provavelmente a interagente brasileira associa a França a um país frio, o que dificultaria ir com frequência ou o desejo de ir à praia, ou generaliza essa ideia como um estereótipo, franceses não vão à praia.

Geralmente, como assinala Berwing (2004), discutindo Samovar, Porter e Stefani (1998), há razões pelas quais os estereótipos podem dificultar uma comunicação intercultural. São elas: associam-se alguns traços a todas as pessoas de um grupo, assim, a individualidade não é levada em consideração; os estereótipos são generalizações, comumente, exageradas ou distorcidas; eles podem reforçar crenças. Por isso, a importância de discutir e levar o aluno a um estudo reflexivo sobre o tema.

Como subtema da microesfera características dos países, pontuamos os conhecimentos prévios que os aprendizes possuem sobre o país, os habitantes e a língua. Esses conhecimentos advêm de experiências individuais de sujeitos membros de uma sociedade, por

intermédio da mídia, da escola, dos livros, da internet, das viagens. Como aponta Kumaravadivelu (2008), o processo de globalização mundial, marcado pela diminuição do espaço e do tempo, modificou as relações interculturais, ou seja, tornou-se mais acessível o contato com o outro; assim, o entrelaçamento das culturas é mais perceptível.

As discussões relacionadas aos estereótipos do Brasil parecem estar mais centradas nas características toponímicas, às paisagens bonitas, atraentes e exóticas, como as praias e a Floresta Amazônica, reforçadas pelos interagentes brasileiros e franceses. Há também uma ideia do país como um lugar perigoso. As discussões sobre os estereótipos franceses estão mais relacionadas às características etnonímica de um povo fechado, sério. Contudo observamos, em alguns casos, a movência das representações ou a subjetividade, pois há uma interagente que discorda desse estereótipo, enfatizando que há franceses mais abertos.

Ponderamos a importância de falar sobre estereótipos de acordo com Auger e Clerc (2006), que reforçam que se deve discutir os estereótipos em sala de aula não com a intenção de verificar se eles correspondem à realidade, mas, sim, de analisar, pensar em hipóteses explicativas sobre a origem desses estereótipos, compreender que o processo de estereotipagem pode afetar nosso ponto de vista e conduzir ao preconceito. Isso é importante uma vez que os estereótipos delimitam a visão do outro e mascaram as características mais ricas e complexas da cultura estrangeira.

Na próxima subseção, apresentamos a discussão de outra microesfera: “cotidiano”.

### **6.1.2 Microesfera 2 – Representações sobre o cotidiano**

Na visão que adotamos de cultura, observamos os diferentes modos como cada sociedade interpreta as relações humanas, o tempo, o espaço, o meio ambiente e as características pessoais e sociais (AUGER, 2007a). A microesfera cultural denominada cotidiano foi recorrente nas interações e dela foi possível apreender os seguintes dados: 1) moradia; 2) meios de transporte; 3) funcionamento da universidade; 4) clima; 5) férias; 6) culinária.

Essa microesfera foi o tema mais recorrente nas interações e nos diários dos universitários brasileiros e franceses. Discorreremos sobre o subtema moradia no próximo item.

### 6.1.2.1 Moradia

Por meio da análise dos diários e das interações, em especial, de como os estudantes moram, ou seja, sobre suas moradias, verificamos que eles expressam um compartilhamento intercultural, segundo Byram (1997), sobre as experiências de moradia, pois, em um diário reflexivo em que houve troca de experiências sobre esse tema, que proporcionou um reconhecimento da cultura do outro, lemos: “DB: Conteí minha experiência ruim, a de morar fora de casa, e ela também compartilhou uma não muito boa, então foi bem legal compartilhar experiências parecidas (diário reflexivo brasileiro, 03/2016)”. Compreendemos como os estudantes moram, por meio do diálogo entre Lorena e a pesquisadora, vejamos o excerto 9:

#### Excerto 9 – Moradia

L: Você mora sozinha?

P: **Não, eu não moro sozinha, eu moro com mais 4 amigos, aqui a gente fala república quando você mora com amigos, entendeu?**

L: **Ah, sim.**

P: E você mora sozinha?

L: Sim, em um apertamento

P: Em um apartamento sozinha?

L: Sim, que é muito pequeno.

(...)

P: **Estilo, aqui chamamos kitnet... eu morava com meus pais nessa cidade que te falei e tive que sair pra estudar, você mora com seus pais?**

L: **Não, morava numa pequena cidade, com pequenos habitantes, há duas horas de Clermont-Ferrand.**

P: Sim, e você vai visitá-los sempre?

L: Todo fim de semana. (Interação 5, 03/2016)

Além de compartilharem vocabulários da língua de aprendizagem, os diálogos proporcionaram trocas, conhecimento e reconhecimento interculturais (BYRAM, 1997). Cada interagente com seu estilo de vida individual, mas inserido em uma sociedade que reconhece o modo pelo qual cada um mora. Não se percebe um distanciamento entre os modos de vida, mas um reconhecimento, como parece ser uma prática comum em ambos os países morar sozinho ou dividir uma casa com outras pessoas e sair da casa dos pais para estudar. Tal característica pode estar relacionada com um movimento cultural histórico, que acontece em muitos países, onde os jovens saem de casa para construir suas vidas. Observamos, também, a influência por conhecimento da língua espanhola nas falas da interagente francófona, *pequeña cidade, como pequeños habitantes*.

A seguir, apresentamos outro subtema da microesfera cotidiano, os meios de transporte.

### 6.1.2.2 Meio de transporte

Observamos o que os estudantes utilizam para se locomoverem na cidade e fora dela.

#### Excerto 10 – Meio de transporte – transportes coletivos

L: A::, o que é ônibus?  
 P: Ônibus é um meio de transporte coletivo...  
 L: A:::....  
 P: Que as pessoas utilizam... coletivamente, é um carro grande... como diz em francês, eu acho que é a mesma palavra, não?  
 L: Sim, pero, não, pero no ai ônibus na França, no Clermont-Ferrand.  
 P: Não?  
 L: Não.  
 P: O que vocês utilizam então?  
 L: Utilizamos muito o tramoi.  
 P: Tramoi? O que é o tramoi?  
 L: Como... um trem, pero elétrico, é... travessa toda a cidade. (Interação 5, 03/2016)

No excerto anterior, vemos que não há reconhecimento ou uma conexão entre as culturas, pois nenhum dos interagentes reconhece o transporte do outro, mas há uma compreensão, ou uma troca sobre a cultura do outro. Contudo os processos individuais são mantidos, tem-se a realidade individual de cada interagente, inserido cada um em sua realidade social (KUMARAVADIVELU, 2008), que, interconectados pelos processos interculturais globais, buscam uma troca e constroem compreensão sobre a cultura do outro.

Outro assunto que percebemos neste tema foram as caronas ou os meios de locomoção que dividem as despesas entre os usuários.

#### Excerto 11 – Meio de transporte – carona

L: **E o carro é mais caro que o trem ou não?**  
 P: Quando você vai sozinha costuma ser mais caro, mas quando você divide com outras pessoas, é mais barato...  
 L: En français on s'appelle covoiturage....  
 P: Como? Vocês viajam muito de trem aí?  
 L: Não, porque o trem é muito caro... prefiro o... carro, porque é mais rápido para onde... vivo. E primeiro estava com pessoas, prefiro falar com pessoas que estar sozinha...  
 (...)  
 P: **Aqui nós temos grupos no Facebook, no Whatsapp, na internet pra**

**procurar caronas...****L: Sim, aí em França temos blabla car.**

P: A:: aqui também... bla bla car, mas temos grupos no Facebook que também funcionam pra procurar carona.

L: Em França não... funciona....

A: Você costuma pegar carona?

L: Sim...

P: Sim, eu também. (Interação 8, 03/2016)

N: Em francês c'est covoiturage, pessoas partagent um carro para uma viagem... está melhor que trem, o ônibus e...

A: E você costuma achar gente pra dividir?

N: Desculpe, costuma?

A: Procura pessoas... pra dividir

N: Sim, procura pessoas como a website

A: Como aqui também..

N: E o website chama covoiturage.com

A: Aqui nós temos um que chama assim bla bla (digita)

**N: Ah, sim, esta sim, porque o blabla car é na Europa, as pessoas podem viajar de país, ver... Inglaterra, Espanha, Portugal, Itália...****A: E é perigoso, ou é confiável?****N: São um rapaz, mas para moça, peut-être, não pas trop, peut-être. (Interação 12, 11/2016)**

Nesse diálogo com interagentes diferentes, surge o mesmo assunto, e tanto os universitários franceses quanto os brasileiros utilizam as caronas como meio de locomoção, inclusive utilizam o mesmo *site* para a procura de caronas ou de viagens compartilhadas para dividirem as despesas. Todos concordam que é um bom meio de transporte, gera economia e conversas durante a viagem. Assim, podemos entender uma relação transcultural, pontuada por Welsch (1994), na qual uma cultura se interconecta com a outra, há uma hibridização, ao mesmo tempo em que as relações individuais (ou micro) estão também presentes. Em um nível macro, carona é comum entre brasileiros e franceses, há um atravessamento das fronteiras culturais, várias culturas ocidentais utilizam as caronas como uma atividade comum entre os jovens. Nas palavras de Welsch (1994), esse seria o entrelaçamento com novas realidades e a validação de novas visões de mundo hibridizadas. No que tange à relação sobre gêneros masculino e feminino, o interagente ficou na dúvida se seria algo confiável, e não perigoso, mulheres pegarem carona.

Os interagentes também conversam sobre viajar de avião.

**Excerto 12 – Meio de transporte – avião****L: e você, pode fazer um viagem como avião ou não?**

P: Sim, sim, se comprar antes, eu consigo fazer a viagem de avião, pra compensar no preço, para ter um preço bom, eu preciso comprar a passagem

bem antes...

**L: É mais barato quando....**

**P; Aí é caro viajar de avião?**

L: França não é um grande país, então, não necessita um avião, é mais utilizado para andar... no país estrangeiros. (Interação 8, 03/2016)

Nesse trecho, as diferenças quanto à utilização do meio de transporte são ocasionadas pela extensão territorial de cada país. Ou seja, no Brasil, mesmo dentro do país, necessitamos utilizar o avião, ao contrário da França, que, por ter uma extensão bem menor que a brasileira, não necessita de avião para locomoção dentro do seu território. Além disso, a interagente fala de comprar passagens antecipadas, pois, no Brasil, as passagens de avião tendem a ser mais caras que na Europa (principalmente para quem viaja em companhias que oferecem preços mais baixos). Alguns anos atrás, viajar de avião no Brasil era bem menos acessível, e ainda não é acessível a todas as pessoas.

Na próxima subseção, discutimos o tema funcionamento da universidade em ambos os países.

### **6.1.2.3 Funcionamento da universidade**

As relações interculturais observadas nas interações sobre a universidade relatam trocas sobre os valores dos estudos, a qualidade dos estudos, o sistema de notas e reprovações.

Excerto 13 – Funcionamento das universidades – valores

**L: Sim, pero tenho que trabalhar para ter dinero...**

**P: Pra pagar a faculdade?**

**L: Sim.**

**L: Aqui são muito barato, pero... é para meu apartamento.**

**P: Sim, sim, você precisa trabalhar pra pagar?**

**L: Sim.**

**P: Aqui nós temos muitas faculdades que não pagam, são gratuitas, mas também tem as que você paga, as pagas.**

L: Je n'ai pas compris.

P: Tem as universidades que são gratuitas e também tem as universidades que você paga para estudar, tem de todos os valores... cara, baratas, médio preço...entendeu?

L: Sim... e... acha que o estudio é melhor ou não?

P: Como?

L: A qualidade dos cursos são melhor... em uma universidade caras...ou não?

P: Ah, depende, as universidades que você não paga, que são do governo, costumam ter uma qualidade melhor, geralmente tem uma qualidade melhor, você entendeu?

L: ok  
 P: mas... nem sempre, existem algumas universidades que você paga um preço caro que são boas também.  
 L: a:, ok... é a mesma coisa...  
 P: mas aí existe faculdades que você não paga nada...?  
 L: a... sim... sim... eu penso, acho que devemos pagar um pequeno, que chamamos transcription. (Interação 7, 03/2016)

Nesse trecho, as interagentes comentam os valores da universidade; a interagente francesa costuma trabalhar durante as férias para pagar o seu apartamento, pois, na faculdade, paga apenas uma taxa de inscrição. A brasileira relata a existência de faculdades pagas com valores variados e as universidades gratuitas públicas; a interagente francesa questiona a qualidade dos estudos em relação aos valores da faculdade. Assim, há alguns pontos de aproximação "... é a mesma coisa", relacionado ao valor e à qualidade do ensino; não há uma regra, o valor da mensalidade não é ligado à qualidade do ensino.

Nos diários, vemos os comentários sobre o mesmo tema:

**Excerto 14 – Funcionamento da universidade – públicas e particulares**

**DB: Ela me perguntou bastante coisas sobre o funcionamento da faculdade, das aulas. Eu expliquei e perguntei como era na França.** (Diário reflexivo de interagentes brasileiros, 10/2016)

**DB: Na França, as escolas e universidades são todas públicas e gratuitas, existem raras exceções.** Expliquei que, aqui no Brasil, os alunos precisam prestar uma prova para ingressar na universidade. Falamos também sobre as matérias que temos ao longo da semana. Lá, os alunos cursam três línguas estrangeiras. (Diário reflexivo de interagentes brasileiros, 11/2016)

**DF: No brasil as escolhas publicas nao sao boas, entao tentou entrar escolha privada mas necessite uma prova para entrar / um vestibular Expliquei como é o sistema francês.** (Diário reflexivo de um interagente francês, 11/2016)

Nos diários, os alunos relatam a mesma questão, universidades gratuitas, mas discutem também sobre os vestibulares (meio de ingresso dos estudantes brasileiros à universidade), e, aparentemente, o sistema de ingresso nas universidades francesas também foi tema tratado, contudo o interagente não detalhou. O interagente brasileiro também comenta uma questão que ele acredita ser importante, "os alunos cursam três línguas estrangeiras". Igualmente, temos uma discussão no outro diário de um interagente francês, relatando que as escolas públicas não são boas, diferentemente das universidades públicas apontadas na interação

anterior. No nível não universitário, geralmente os estudantes que possuem condições financeiras optam por pagar seus estudos.

Esses relatos podem ser interpretados de acordo com os estudos de Thompson, segundo o qual o sistema escolar é um contexto social estruturado, em que observamos o fenômeno cultural convencional (THOMPSON, 2011), ou seja, uma relação intercultural preestabelecida (padrão)<sup>59</sup>, pois há uma convenção no momento da prática. Entendemos que cada sistema educativo tem seu processo histórico de acordo com sua história, além disso, as políticas linguísticas de cada país vão ditar diferentes regras a serem seguidas, assim como há também diferentes correntes metodológicas perpassando cada sistema educativo.

Caracterizado também por uma convenção, uma estrutura social, o trecho a seguir mostra os estudantes conversando sobre o sistema de notas e a reprovação de suas universidades:

Excerto 15 – Funcionamento da universidade – sistema de notas

N: C'est pas possible de redouble le cours, refaire un année? Si tu as une mauvaise note tu peux redouble?  
 P: Oui oui, tu peux redoublé, mais quelque fois si tu as une mauvaise note, seulement un métier? discipline? matière?  
 N: Matière.  
 P: Matière, tu peux faire seulement cette discipline.  
 N: D'accord, pareil ici.  
 P: Dans l'école si tu as plus que trois, quatre, cinq, tu dois fait tout l'année...  
 N: **D'accord, ici c'est pareil, sauf que tu dois redouble ta note si elle est inférieur a dix. La note en France c'est sur 20** (digita).<sup>60</sup> (Interação 12, 11/2016)

Por esse trecho, vemos que, nas falas sobre os sistemas de notas, há um processo de encontro e desencontros. Temos pontos semelhantes: se a reprovação acontecer somente em uma matéria, há possibilidade de a disciplina ser refeita nos dois países. E pontos divergentes:

<sup>59</sup> A produção, a circulação e o emprego das formas simbólicas, bem como a interpretação delas pelos sujeitos que a recebem são processos que, caracteristicamente, envolvem aplicações de regras, códigos ou convenções de vários tipos (THOMPSON, 2011, p. 94).

<sup>60</sup> N: não é possível refazer um curso, fazer de novo um ano? Se você tiver uma nota ruim, você pode fazer novamente?

P: Sim, você pode fazer novamente, mas, às vezes, se você tem uma nota ruim, somente uma 'metier'? disciplina? matéria?

N: Matéria.

P: Matéria, você pode fazer somente essa disciplina.

N: Ok, é parecido aqui.

P: Na escola, se você tiver mais de três, quatro, cinco, você deve fazer todo o ano ...

N: Ok, aqui é semelhante, exceto que você deve aumentar sua nota se ela for inferior a 10. A nota na França é sobre 20 (digita).

o sistema numérico de médias é diferente, já que a nota máxima nessa universidade francesa é 20. Como pontuado por Thompson (2011), entendemos essas formas simbólicas como convencionais e também contextuais, pois elas se manifestam nessas universidades em que os interagentes estudam, podendo ser diferentes em outros contextos.

Passemos para o próximo subtema, o clima.

#### 6.1.2.4 Clima

Por meio das análises das interações, verificamos que o clima esteve presente em vários diálogos. Pelo fato de os países estarem distantes e haver uma localização geográfica diferente, há uma curiosidade também a respeito das condições climáticas.

##### Excerto 16 – Clima – comparações de temperatura

**L: Ué....ici chez moi le maximum c'est moins 20, c'est tout...**

**P: Et à Clermont Ferrand?**

**L: Le Clermont Ferrand, je pense que c'est moins 7**

**P; C'est bon !!!risos**

L: (risos) oui.<sup>61</sup> (Interação 7, 03/2016)

**DF: Araraquara é primavera, é muito quente (32°) e o céu é azul. A temperatura é ainda elevada lá.** Elas queriam calor, mas queria neva um dia por ano. Mas eu prefiro temperaturas frias.

**DF: Falamos do tempo no Brasil que é diferente, muito diferente, do tempo na França porque no inverno na França faz muito frio e no Brasil faz muito bom.** (Diários reflexivos, interagentes franceses)

Os interagentes comentam, nesse trecho, as diferenças climáticas de um país e de outro. Apesar de haver muitas diferenças e os climas serem quase opostos, a França, sem levar em consideração os microclimas, tem o clima temperado (temperaturas bem definidas durante o ano, inverno frio e verão relativamente quente), e o Brasil, clima tropical (quente e úmido) na região em que estão os interagentes brasileiros.

<sup>61</sup> L: ué... na minha cidade, o máximo é menos 20, é isso.

P: E em Clermont Ferrand?

L: Clermont Ferrand, eu acho que é menos 7.

P: Isso é bom!!! (risos)

L: (risos) sim.

Entendemos que, nessas trocas interculturais, não houve um estranhamento, pois provavelmente os estudantes já tinham uma noção das temperaturas do outro país. Mas houve um entendimento da cultura do outro.

A seguir, apresentamos o próximo subtema da microesfera cotidiano, as férias.

#### **6.1.2.5 Férias acadêmicas**

Outro subtema que esteve em destaque nos diálogos foram as férias escolares dos estudantes, pois isso perpassa o cotidiano de todos eles. Desse modo, comentaram em que época do ano elas acontecem, nos diários e nas interações.

##### Excerto 17 – Férias – datas das férias nos dois países

DB: Conversamos sobre em que período são as férias, e **fiquei surpresa ao saber que eles possuem 5 férias, a maioria de duas semanas.** (Diário reflexivo, interagente francês, 11/2016)

**P: Vocês têm férias escolares em janeiro também?**

**G1: só no início de janeiro, as férias... no fim de dezembro e acaba no início de janeiro.**

**P: é pouco tempo, hein?**

**G1: Duas semanas.**

**G2: para o Natal e o Novo Ano.**

P: Sim, eu não estou ouvindo a G3. Está aí?

F: Sim.

P: Em julho vocês têm férias novamente?

G3: Como? Juillet?

P: julho.

G3: C'est juillet?

G3: No mês de júlio e de agosto, são as grandes férias, entre duas anos de escola.

P: Aqui nós também temos um mês em julho, e... janeiro. Certo?

G3: só em janeiro e julho?

P: Sim, janeiro, um mês, e julho, um mês também. No final de dezembro também.

**G3: E não tem pequenas férias durante o ano?**

**A: Não costuma ter. Vocês têm pequenas férias?**

**G1: Sim, por exemplo, na próxima semana, nós estamos em férias e...**

**A: Mas só uma semana?**

G1: Uma agora, depois outra semana. (Interação 3, 02/2016)

Os interagentes estão em contextos parecidos (estudam em universidades), então podemos dizer que há uma conectividade ou proximidade entre eles, pois partem de uma mesma concepção de estudo e descanso. Contudo há também um processo de separatividade

ou de distanciamento (BOURDIEU, 1987), pois a organização das férias em cada país é diferente. No Brasil, janeiro e julho, e na França, além das férias de dois a três meses no verão (julho, agosto e setembro), há algumas semanas de descanso durante o ano (para o Natal e o Ano Novo e para se prepararem para os exames), o que causou uma surpresa na interagente brasileira, relatada no diário.

Essas pausas durante o ano são comentadas nos diálogos:

Excerto 18 – Férias – organização das férias

**P: Au mois de décembre est-ce il a y cours normale?**

**N: Il y a deux semaines de vacance, et le reste c'est le cours d'examen, c'est compliqué...**

(...)

**P: Quand c'est les examens?**

**N: Dans deux semaine...on a jour libres**

**P: Pour étudier?**

**N: Ué.**

P: Alors, tu as de jours libres et tu vas retourner pour les exams,

N: Voilà.

P: Et tu vas étudier dans le temps livre?

N: Je suis obliqué, si non... (risos), c'est un problème.<sup>62</sup> (Interação 11, 11/2016)

Observamos assim que, muitas vezes, as semanas de descanso na universidade francesa são utilizadas para os alunos se prepararem para as avaliações, há uma semana de preparação e outras de aplicação dos exames. Um fenômeno cultural contextual diferente do sistema da universidade desse grupo de brasileiros, em que os exames são realizados de forma sistemática pelos professores individualmente, e, em cada semestre, cada professor faz sua avaliação na data que ele estipulou com a turma, sem haver uma semana específica para isso, em que todos os estudantes façam prova no mesmo momento. Em contrapartida, temos um fenômeno contextual pelo qual a referida universidade brasileira passa, as greves.

Excerto 19 – Férias – mudança de calendário devido à greve

**DF: Por causa da greve, o semestre será concluído em fevereiro.**

<sup>62</sup> P: No mês de dezembro tem curso normal?

N: Há duas semanas de férias, e o resto são os exames, é complicado.

(...)

P: Quando serão os exames?

N: Em duas semanas...temos uns dias livres.

P: Para estudar?

N: Sim.

P: Então, você tem alguns dias livres e vai voltar para os exames.

N: Isso.

P: E você vai estudar no seu tempo livre?

N: Eu sou obrigado, se não... (risos) é um problema.

Foi uma greve de dois meses, dos professores e funcionários, porque o governo não dá dinheiro para a universidade. (Diário reflexivo, interagente francês)

O fenômeno cultural contextual considera os contextos sócio-históricos (THOMPSON, 2011). No caso citado, havia uma reivindicação por parte dos professores e funcionários para melhores condições de trabalho, o que ocasionou alteração no calendário escolar e acarretou mudança nas férias dos alunos.

Esse processo de greve também acontece nas universidades francesas, inclusive vivenciamos esse momento de reivindicação por parte dos alunos contra as reformas que o presidente quer impor às universidades, sobretudo um sistema seletivo no qual precisam fazer uma prova para ingressar nas instituições (podemos fazer uma comparação com os vestibulares do Brasil). Atualmente, na França, os estudantes fazem um exame no final do Ensino Médio, chamado *baccalauréat*, e, com essa nota, podem matricular-se nas universidades; isso, aparentemente, torna mais democrático o acesso às universidades.

Passamos ao subtema culinária, o foco da próxima subseção.

#### 6.1.2.6 Culinária

O excerto 20 apresenta o que os interagentes construíram sobre esse tema:

##### Excerto 20 – Culinária – comidas típicas

**G4: Não muito mais, posso falar da churras, Le barbecue.**

**P: A::, churrasco.**

**G4: Do churrasco e da... é interessante porque da minha islã também cozinhamos muito churrasco, é a única coisa que conheço mais da comida brasileira.**

(...)

P: Conheciam mais comidas, né? Não é isso?

G2: O feijão (risos)...

P: Sim.

G3: A feijoada. (Interação 1, 01/2016)

**DB: Falamos também sobre a gastronomia francesa e alguns estereótipos dessa culinária** (a maioria foi comprovada pela fala do meu interagente) como, por exemplo, queijos, vinho, baguete etc. E falei um pouco da comida brasileira (na nossa cultura culinária, provavelmente, comemos mais arroz e feijão do que eles, falei de pratos típicos, feijoada, por exemplo). (Diário reflexivo, interagente brasileiro, 04/2016)

Podemos compreender essas interações e esses diários levando em consideração a variedade cultural. Nesse caso, observa-se a aproximação e um possível reconhecimento<sup>63</sup>. Isto é, uma das interagentes identifica uma comida típica do Brasil, o churrasco, que também é muito comum na região dela; tem-se um jogo de aproximação cultural por meio de alimentação. Assim se vê um não pertencimento, que foi marcado pelo riso, quando, no outro diálogo, os alunos relatam outra comida típica que eles conhecem, o feijão.

Além disso, devido às aproximações culturais, em um diário, um aluno tinha conhecimentos prévios sobre a alimentação francesa, que, segundo ele, foram comprovados pelo outro estudante. As representações levantadas caracterizam os modos de vida (ZARATE, 1993) associados à população de um grupo. Nesse caso, os estereótipos e o desejo de discuti-los ajudaram na construção do diálogo entre os interagentes.

Excerto 21– Culinária – percepções sobre a alimentação de cada país

DB: Eu perguntei o que ele comia em suas refeições diárias e o que ele mais gostava de comer e **eu percebi uma certa semelhança, principalmente, no café da manhã**. Eu apresentei algumas comidas brasileiras e falei do famoso arroz e feijão nosso de cada dia.

DB: A gente engatou no papo sobre **comida e principalmente sobre o foie gras. Ela disse que é um mu::ito bom e eu fiquei tentando me explicar sobre como eu tinha vontade, mas não tinha coragem por causa da crueldade com o animal**. (Diários reflexivos, interagentes brasileiros, 11/2016)

Os hábitos alimentares relatados no primeiro diário demonstram uma semelhança, uma associação, uma aproximação entre ambos os interagentes e culturas, não houve estranhamento. Em contrapartida, no segundo diário, temos o recuo, ou um distanciamento (BOURDIEU, 1987); a interagente brasileira tem receio de experimentar um dos pratos típicos da França, o *foie gras*, que é o fígado de ganso. Essa diferença perpassa costumes que parecem ser estranhos a quem analisa, a partir de sua própria cultura, o mundo o outro. Dessa forma, o que parece ser crueldade com os animais pode ser, para o outro, normal. Assim, além das questões e representações pessoais e subjetivas de cada sujeito, falar sobre alimentação envolve questões mais amplas, como as formas de ver e de conceber o mundo, influenciadas também pelo social.

<sup>63</sup> Como citado no capítulo teórico, Zanchetta (2015) utilizou os termos ‘reconhecimento’, visto como uma tomada de consciência frente às concepções do outro (BYRAM, 1997) e ‘estranhamento’, entendido como um choque perante as concepções do outro (WELSCH, 2010).

## Excerto 22 – Culinária – hábitos alimentares

DF: Nous avons parlés des différents types de pâtisseries qu'il y a au Brésil comme a pastel, qui est à l'origine une pâtisserie arabe. **Nous avons parlés de nos différents repas, ce que nous mangeons d'habitude au petit déjeuner, au déjeuner et/ou au dîner.** Viktor m'a dit que le pain au Brésil était très cher, 1kg de pain vaut environ R\$4,00. Il m'a également dit que les brésiliens mangeait tout les jours o arroz e o feijão<sup>64</sup>.

DF : Je lui ai appris qu'en auvergne il y avait différentes variétés de fromage comme le saint nectaire, le gaperon et salers et qu'on peut trouver du fromage provenant d'autres régions en auvergne dans les magasins vendaient du fromage dans les grandes surfaces d'auvergne, les français sont des grands consommateurs **de fromage. A l'inverse les brésiliens sont des grands consommateurs de riz et d'haricots.**<sup>65</sup>

DF : (...) **Puis de la cuisine de nos pays pour le Brésil : coxinha, galinha, brigadeiro, feijoada,...**Puis française; le muesli, le foie gras, les escargot, les cuisses de grenouilles, du pain d'épices<sup>66</sup>... (Diários reflexivos, interagentes franceses 03/2016)

Os interagentes discutiram sobre a alimentação cotidiana, as três refeições típicas nos dois países, café da manhã, almoço e jantar, e os pratos típicos de cada país. Dessa forma, verificamos que a intercompreensão entre as línguas pode ser mais elevada, na medida em que componentes interculturais fazem parte do processo interativo, ou seja, como aponta Tost (2017), as línguas de mesma origem, além de possuírem algumas palavras semelhantes, possuem traços identitários e culturais parecidos, portanto aproximações culturais. Assim, é comum, em ambos os países, haver as três refeições ou mais e terem pratos característicos, dentro da individualidade de cada um. No trecho anterior, foi citada a alimentação típica de cada país: no Brasil, temos o arroz, o feijão, brigadeiro, galinhada, feijoada; na França, queijos, pães, fígado de ganso, *escargot*. É necessário considerar que são percepções de estudantes do Sudeste brasileiro e franceses da região central da França.

As construções interculturais foram categorizadas, levando em consideração os pratos típicos como características de objetos nacionais e identidades de um povo; além disso,

<sup>64</sup> Nós falamos de diferentes tipos de massas que há no Brasil, como o pastel, que é de origem árabe. Nós falamos de diferentes refeições, que nós comemos com frequência no café da manhã, no almoço e no jantar. Vitor me disse que o pão do Brasil é muito caro, 1kg de pão é cerca de R\$4,00. Ele também me disse que os brasileiros comem arroz com feijão todos os dias.

<sup>65</sup> Eu lhe expliquei que em *Auvergne* há diferentes variedades de queijo, como *le gaperon et salers*, e nós podemos encontrar queijos vindos de outras regiões, em *Auvergne*, nas lojas que vendem queijo nos grandes supermercados, os franceses são grandes consumidores de queijo. Ao contrário, os brasileiros são grandes consumidores de arroz e feijão.

<sup>66</sup> Então, da culinária dos países, para o Brasil: coxinha, galinha, brigadeiro, feijoada, ...; o francês, fígado de ganso, *escargot*, pernas de rã, pães de especiarias.

observamos momentos de aproximação e distanciamento, e traços identitários semelhantes, como uma organização social das refeições, café da manhã, almoço, jantar. As características individuais não foram muito marcadas nesse item.

### 6.1.3. Microesfera 3 – Representações sobre desigualdades sociais

Nesta subseção, focalizamos a microesfera desigualdades sociais, que contém os subtemas: a violência e a pobreza, o sistema penitenciário e o preconceito.

#### 6.1.3.1 Violência e pobreza

Nas discussões com o grupo de alunas francesas sobre o Brasil, soubemos que uma aluna havia visto o filme *Cidade de Deus* e, como discutido na microesfera estereótipos, a violência e a pobreza foram vistas na discussão, assim como os estereótipos ligados às favelas<sup>67</sup>:

#### Excerto 23 – Desigualdades sociais – pobreza

P: Sim, e como é na França, tem isso? É... favelas, por exemplo?  
 G1: **Não temos o equivalente das favelas na França... mas, não sei, talvez, alguns lugares onde há pobreza, não sei.**  
 P: Tem também?  
 G1: Não sei onde.  
 G2: **Por exemplo, Paris, algumas partes da cidade são muito pobres, com pessoas pobres, e é muito perigoso.**  
 P: Perigoso?  
 G2: Sim, perigoso.  
 G3: **Mas, em França, nós não temos tantas pessoas que pedem a... esmola, acho que São Paulo tem muitas pessoas que pedem esmola, e isso existe em França, mas não é a mesma coisa.** (Interação 3, 02/2016)

A partir desse diálogo, verificamos a ocorrência de uma reflexão sobre as diferenças sociais entre Brasil e França, na qual as alunas pensaram sobre a pobreza existente em Paris, e isso levou a uma relação intercultural por fazer uma delas repensar sua própria cultura (SANTOS, 2004). Apesar dos perigos e da pobreza da França serem apontados por uma estudante, houve certo recuo ou distanciamento por parte de outra estudante que já esteve no Brasil e observou outro tipo de pobreza, muito mais profunda. Contudo ela se limita a uma

<sup>67</sup> Moradias populares que se localizam na encosta dos morros. (Dicionário Online de Português, 2017).

cidade, São Paulo, para estabelecer uma comparação com a pobreza na França, dizendo que “não é a mesma coisa”.

Em um diário de um brasileiro, vemos um comentário sobre o mesmo tema:

Excerto 24 – Desigualdades sociais – perigo e violência

**DB: Ela me comentou que desde pequena ela quer muito vir para o Brasil, mas que ela não tem coragem de vir sozinha. A ideia que ela tem do Brasil parece ser a de que todas as cidades são extremamente perigosas, já que pela segunda vez ela me disse que tem medo de vir sozinha ao Brasil. (Diário reflexivo, interagente brasileiro, 10/2016)**

Nesse excerto, aparentemente, o interagente brasileiro percebeu o receio da interagente francesa de vir ao Brasil, criado pela imagem de perigo que algumas cidades brasileiras têm que foi generalizada a todo o país, fenômenos interculturais também sustentados pela narração midiática. Esses estereótipos foram verificados também no excerto 4, na subseção características do Brasil. Além disso, fatores históricos também são levados em consideração, o Brasil é (foi) considerado um país de Terceiro Mundo, pobre, com vários tipos de problemas e deficiências, e a França, um país de Primeiro Mundo, desenvolvido, com menos problemas sociais. Ponderamos que essas classificações podem ser questionadas, há muitas problematizações a serem levadas em conta por esses estereótipos negativos, mas infelizmente temos registros e acontecimentos históricos do Brasil que reforçam tal concepção.

Vemos as percepções nos diários reflexivos sobre esse subtema:

Excerto 25 – Desigualdades sociais – lugares perigosos

**N: C'est pareil qui en France, il avait aussi de problème dans le ville avant, et le Europe ne parle de problème. Ils ont de quartiers difficiles...le gueto.**<sup>68</sup> (Interação 12, 11/2016)

**DF: Je lui ai expliqué que ce n'est pas aussi dangereux que les favelas du Brésil mais qu'en France il existe des ghettos, à ne pas éviter comme les quartiers nord de Marseille où une célèbre mafia a régné pendant des années « La French Connection ».**<sup>69</sup> (Diário reflexivo, interagente francês, 11/2016)

<sup>68</sup> É parecido com a França, antes também havia problemas na cidade, e a Europa não fala do problema, eles têm bairros difíceis, os ‘guetos’.

<sup>69</sup> Expliquei que não é tão perigoso como as favelas do Brasil, mas, na França, há guetos, é necessário evitar os distritos como do norte de Marselha, onde uma máfia famosa reinou durante anos, “The French Connection”.

Verificamos, nesse trecho, que os interagentes também refletem sobre sua própria cultura e falam de alguns “não ditos” que os países deixam de expor, como a existência dos guetos (talvez semelhante ao que os interagentes denominam favela) e da máfia na França, ilustrada como uma grande organização de fabricação e comercialização de drogas “*La French Connection*”. Talvez, para ter-se uma imagem preservada de “Primeiro Mundo”, esses assuntos são pouco discutidos ou noticiados, ou até mesmo, talvez, comparando-se ao Brasil, a desigualdade possa ser menos acentuada. Ou ainda, talvez, não haja políticas governamentais atuais que divulguem os aspectos positivos do Brasil, ao contrário do que, aparentemente, acontece na França.

### 6.1.3.2 Sistema penitenciário

Também como assunto decorrente das desigualdades, agrupamos a discussão sobre sistema penitenciário nesta microesfera cultural. O questionamento de Noel veio porque falamos da série *Orange is the new black*, que relata histórias do cotidiano prisional em uma prisão de mulheres nos Estados Unidos, e também comentávamos o filme *Cidade de Deus*:

#### Excerto 26 – Sistema penitenciário – a vida nas prisões

N: Porque têm muito prisioneiros... os prisões no Brasil estão muito violento, ou não?

P: Olha, eu não conheço muito a fundo sobre o assunto, mas sim, existe muitas prisões violentas, realmente como eles mostram no filme, alguns problemas com drogas... alguns problemas de... realmente de falta de estrutura dentro da prisão, entende?

N: A estrutura do prisões.

**P: Sim, como cama, falta de banheiros adequados, entende?**

**N: Sim, uma cama mui pequenã, tenho a violência na chuveiro e... esta é muito violento.**

**P: Sim, ainda tem o problema de falta de atividades, falta de integração, falta de trabalho dentro da prisão pra reestruturar a pessoa.**

A: E como é o sistema de prisão aí na França? Não tem tantos prisioneiros, como aqui no Brasil, não é?

**N: Sim, a prisão na França é uma prisão europeia, porque os prisioneiros têm a televisão, telefone... a prisão é uma férias para criminal...**

A: Sim, sério?

N: Sim.

A: E você acha que isso não é bom?

N: Não, porque, no Brasil, a prisão é muito violento, mas os cimenteiros... são novamente comete o crimo... no Francia é pior, porque os prisioneiros não punis...

A: Não tem punição?

N: Sim, e novamente fazer crimino... (Interação 10, 10/2016)

O interagente francês, aparentemente, possuía uma ideia do que era o sistema prisional brasileiro por meio do filme que ele viu, ele quis confirmar com a interagente brasileira se sua representação condizia com a realidade. Foi discutida a precariedade das cadeias brasileiras, a falta de estrutura. O interagente também foi questionado sobre as prisões na Europa e alegou serem “umas férias”, pois os prisioneiros têm bastantes mordomias, porém não houve detalhamento, pois a interação acabou.

Os interagentes foram capazes de trocar informações, tiveram conhecimento do mundo do outro e também a oportunidade de falar sobre a própria cultura. Entendemos que os próprios interagentes criaram um movimento de repreensão dos sistemas de seus países.

A seguir, passamos ao preconceito, outro subtema que esteve presente nas interações.

### 6.1.3.3 Preconceito

Os interagentes discutiram vários assuntos polêmicos, e, dentre eles, o subtema preconceito esteve relacionado principalmente ao racismo.

Excerto 27 – Preconceito – racismo, assunto velado

**G1: Não, acho que alguns estudantes gostam de falar dos assuntos como racismo, mesmo não só durante as aulas.**

**P: Uhum!**

**G2: Mas não são muitos, é um pouco, é... não são muitas pessoas nesse caso.**

G1: É uma minoridade. (Interação 2, 01/2016)

Nesse trecho, quando interrogados se o racismo é discutido na universidade francesa, os estudantes afirmam que esse assunto é pouco falado, talvez, pelo fato de ser um assunto delicado, que causa incômodo às pessoas, por isso, torna-se um tema menos discutido. Ou, talvez, haja um racismo social velado, ele existe, mas as pessoas não discutem, porque não percebem o racismo ou não se assumem racistas.

Atualmente, a França tem passado por ataques terroristas, o que tem gerado notícias, especulações e discussões nas interações.

Excerto 28 – Preconceito – ataques terroristas

**DB: Hoje a conversa foi para um lado mais "sombrio", falamos dos atentados ocorridos na França e como o povo francês tem lidado com esse**

tipo de ataque. (Diário reflexivo interagente brasileiro, 10/2016)

**DF: Depois falámos sobre os ataques em Paris, e eu disse que o problema com os jornais franceses é que eles não param de falar sobre isso, e esquecem as outras notícias.** (Diário reflexivo, interagente francês, 10/2016)

Apesar de ser um ponto complicado de ser tratado, por ser um tema "sombrio", foi inevitável que os alunos o discutissem, uma vez que as notícias estavam presentes em toda a mídia. Como mencionado no diário, os ataques terroristas têm uma exposição midiática grande, o que os torna de conhecimento de diversos grupos. Consideramos que essa relação intercultural é vista com certo choque, pois, mesmo os que não estão envolvidos diretamente com o problema são atingidos por uma comoção, na qual a maioria das culturas e povos compartilham uma tristeza coletiva sobre esses momentos trágicos, influenciados pelo contexto midiático.

Os ataques terroristas, muitas vezes, são atribuídos a um grupo de pessoas, os muçulmanos. Assim, há a generalização de que todos os muçulmanos são terroristas, e sabemos que isso não procede. Vemos o que o interagente francês diz nos diários sobre o tema.

#### Excerto 29 – Preconceito – a culpabilização de um grupo

**DF: Je lui ai donc donné concrètement mon point de vue en tant que musulman. Lui expliquant que les français ne sont pas antimusulmans, que ceux qui le sont représentent une minorité qui est utilisée par les politiques et les médias pour détourner notre regard des vrais problèmes du pays comme le chômage et ce en créant de fausses polémiques sur des sujets ridicules qui stigmatisent les musulmans.** Ce qui alimente le repli communautaire et la division, une méthode de plus pour faire oublier aux français qu'il y a encore des personnes qui meurent de froid en hiver dans l'un des pays les plus développés du monde.<sup>70</sup> (Diário reflexivo, interagente francês, 10/2016)

Nesse trecho, o estudante fala que os franceses não estão contra os muçulmanos, que os muçulmanos são utilizados pelos políticos e pela mídia para esconder problemas mais graves, como o desemprego e as desigualdades sociais. Ou seja, fomentam uma divisão, criam

<sup>70</sup> Eu lhe dei concretamente minha perspectiva como um muçulmano. Expliquei que os franceses não são antimuçulmano, eles são uma minoria que são usados por políticos e os meios de comunicação para desviar nossa atenção dos problemas reais do país, como o desemprego, e criar falsas controvérsias sobre tópicos ridículos que estigmatizam os muçulmanos. O que alimenta a retirada da comunidade e a divisão, mais um método para os franceses esquecerem que ainda há pessoas que morrem de frio no inverno em um dos países mais desenvolvidos do mundo.

uma representação que fomenta, em alguns casos, o preconceito, pois a culpa dos problemas sociais recai sobre uma etnia, os muçulmanos, e assim se eximem dessa responsabilidade ou transferem a responsabilidade dos problemas sociais das autoridades para um grupo.

Notamos nos diários os preconceitos discutidos relacionados ao Brasil:

Excerto 30 – Preconceito – LGBTs e estrangeiros

DF: **Et nous avons parlé de la Gay Pride et des discriminations faites à l'encontre des LGBT.**<sup>71</sup> (Diário reflexivo, interagente francês, 03/2016)

DB: **Também falamos das formas pelas quais os estrangeiros são tratados aqui no Brasil de como um europeu é tratado e um boliviano é tratado**, por exemplo. Tivemos uma boa troca de ideias sobre o assunto e ele me disse que na França o racismo é também presente trocamos muitas informações quanto ao assunto de desemprego, educação, violência e preconceitos. (Diário reflexivo, interagente brasileiro)

No excerto anterior, foram mencionados os preconceitos sofridos pela comunidade LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais). Isso pode ser comprovado com as várias manchetes de jornais sobre as mortes recorrentes, por exemplo, “Brasil é o país que mais mata LGBTs no mundo: 1 a cada 25 horas”<sup>72</sup>. Por isso, há projetos de lei e frequentes debates legislativos sobre as punições para quem comete atos de violência contra LGBTs e até um movimento para a criminalização da LGBTfobia, no Brasil.

Outra questão discutida nos diários foi a diferença no tratamento dos estrangeiros no Brasil; europeus são tratados de uma forma, e latino-americanos, de outro modo. Entendemos que as práticas interculturais contemporâneas podem estar ligadas a interesses político-econômicos e a emergentes relações de poder (FABRÍCIO, 2013). Então, um europeu, por vir de um país de “Primeiro Mundo”, tem uma representação e recebe um tratamento melhor no Brasil que um boliviano, apenas pelo fato de este último vir de um país “subdesenvolvido”.

Outra microesfera cultural pertinente a ser focalizada são as comemorações.

<sup>71</sup> E falamos do Orgulho Gay e discriminações feitas contra os LGBT.

<sup>72</sup> Informação disponível em: <https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-lgbts-no-mundo-1-cada-25-horas/>. Acesso em 02 jan 2019.

#### 6.1.4 Microesfera 4 – Representações sobre comemorações

Nesta microesfera, relatamos as festas típicas e os feriados que apareceram nas interações. Começamos pelas festas típicas.

##### 6.1.4.1 Festas típicas

Algumas festas foram citadas nas interações de Teletandem e nos diários reflexivos, como o Carnaval, o Natal e o Festival de Parintins.

##### Excerto 31 – Festas típicas – Carnaval, Festival de Parintins

G1: Eu já vi algumas reportagens na televisão **falando do carnaval**, e... mais precisamente dos carros alegóricos, e do samba e **da concorrência entre as escolas de samba**.

P: Isso mesmo, é... São Paulo e Rio têm essa concorrência das escolas de samba, os desfiles, que é diferente do carnaval em outras regiões, que é mais música, as pessoas dançando, né... Uma festa característica da França... vocês conseguem pensar em alguma?

G1: O Natal.

G2: **Nós gostamos muito do período do Natal**.

G1: Sim, porque é o momento **onde nós estamos com a família e comemos muito...** é um momento muito importante para nós. (Interação 3, 02/2016)

DB: Também falamos sobre festas típicas do Brasil e de Portugal; eu mostrei a ela **fotos do Festival de Parintins**, o que nos levou a falar sobre a Amazônia e as tradições indígenas. (Diário reflexivo, interagente brasileiro)

No primeiro trecho, os interagentes falam de uma festa típica bastante conhecida, que é o carnaval. Um dos tipos de carnaval vinculados na mídia são os carnavais de São Paulo e do Rio de Janeiro, nos quais, como dito na interação, há um desfile de carros alegóricos e uma grande competição entre as escolas de samba. Foi comentado que existem diferentes carnavais em outras regiões do país, mas isso não foi relatado.

Houve uma relação intercultural na qual os estudantes também pensaram sobre a festa típica da França, que eles consideram ser o Natal. Essas celebrações podem ser denominadas convencionais, “há uma convenção preestabelecida no momento da prática” (THOMPSON, 2011), e os interagentes agem nesse contexto de acordo com as normas preestabelecidas, por exemplo, comer certos pratos culinários típicos dessa época, celebrar a festividade e trocar presentes. Ou seja, entendemos que as comemorações do Natal, no dia 25 de dezembro, são

usuais nos dois países, e as comemorações têm pontos em comum, uma vez que o Natal é uma herança recebida da igreja católica em muitos países ocidentais.

Além disso, uma festa da Amazônia é citada por um estudante na interação, houve um deslocamento da região que o interagente habita (Sudeste do Brasil) para mostrar um evento festivo de outra região (Norte do Brasil), isto é, os processos transculturais estão interligados pelas noções macro de hibridização e relação com outras culturas e pelo nível micro, no qual são associadas as relações individuais segundo o estilo de cada interagente. (WELSCH, 1994)

Outro fenômeno cultural também considerado recorrente nas interações dentro dessa mesma microesfera são os feriados.

#### 6.1.4.2 Feriados

De acordo com as análises da transcrição do excerto 32, o feriado da Páscoa existe no Brasil e na França, mas com algumas diferenças. Vejamos:

##### Excerto 32 – Feriado – Páscoa

<p>L: Sim, em França tenemos uma... é... tradição que é de... olhar...ovos em...  P: <b>De pegar ovos de páscoa?</b>  L: <b>É... attends, ovos de chocolate...</b>  P: Ah, sim.  (...)  P: <b>E vocês aí? Vocês entregam os ovos de chocolate na segunda?</b>  F: <b>Sim... comme on dire...</b>  A: <b>O feriado aí também é ligado à Igreja Católica?</b>  F: <b>Sim, é mais... depender das pessoas...</b> alguns tem ovos no domingo e outras na segunda-feira. (Interação 8, 03/2016)</p>
--

Além de uma convenção e uma ritualização preestabelecidas, os fatores contextuais (THOMPSON, 2011) guiam as datas de feriado. Por esse trecho, entendemos que a Páscoa — festa anual cristã em que se comemora a ressurreição de Jesus Cristo e a libertação do povo hebreu do Egito, para os judeus (DICIONÁRIO ONLINE DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2017) — possui tradição semelhante em ambos os países, comer e dar ovos de chocolate, exceto pelo fato de o dia da semana em que é comemorada ser diferente em cada país, no Brasil, é comemorado no domingo e, na França, pode ser no domingo ou na segunda-feira.

Essa tradição de trocar ovos surgiu antes de Cristo. Na Europa, as pessoas trocavam ovos para celebrar o fim do inverno e o início da primavera (21 de março). Depois da Páscoa criada, manteve-se a troca de ovos, contudo eram ovos de galinha decorados. A troca de ovos

de chocolate surgiu na França no século XIX. Pelo que observamos, os feriados possuem um fundamento histórico que, muitas vezes, não é discutido e refletido nas aulas de língua estrangeira.

Dois feriados foram especificamente discutidos, pois aconteceram no momento das interações, o que gerou interesse de saber mais sobre eles. Além da Páscoa, o feriado Finados e/ou Dia de Todos os Santos foi também comentado:

#### Excerto 33 – Feriado – Finados

P: Et pourquoi tu as une vacances cette semaine ?

N: Par la fête de tous les saints, c'est une fête religieuse, au cours il y a une semaine de vacances...

P: C'est à propos de quoi la fête religieuse?

N: **De morts, c'est comme la fête des morts, mais...c'est la fête de morts européenne.**

P: Est que vous avez une fête, comment ça marche la commémoration?

N: On doit juste aller cimetière prendre le fleurs sur le tombé. C'est juste pour rendre un hommage.<sup>73</sup> (Interação 11, 11/2016)

DF: **Nous avons parlé des vacances, des différences entre le Brésil et la France.** Nous avons aussi parlé du jour de la toussaint. Comment il s'appelle au Brésil.

comment on le "célèbre".<sup>74</sup> (Diário reflexivo, interagente francês, 11/2016)

Tanto nos diários como nas interações orais, apareceu a celebração do Dia dos Mortos/Finados, Todos os Santos. É um feriado que existe em ambos os países, são comemorados nos dias 01 e 02 de novembro e possuem o mesmo processo convencional, levar flores ao cemitério para os falecidos. Essa relação cultural mostra uma aproximação devido a esse aspecto cultural. O interagente ainda compara o feriado com “o dia dos mortos”, comemorado no México, pois acontecem no mesmo dia, possuem as mesmas intenções, mas, lá, esse feriado é mais tradicional e ancestral, talvez seja a festa mais importante dos mexicanos, pois faz parte do Patrimônio Imaterial da Humanidade, segundo a UNESCO.

Sabemos que há outros feriados “DF: Há muitos dias feriados no Brasil: Dia do Tiradentes (21 de abril). Há um dia para a festa do trabalho também (no primeiro de maio)

<sup>73</sup> A: e porque você tem férias essa semana?

N: por conta da festa de todos os santos, é uma festa religiosa, há uma semana de férias...

P: é sobre o que a festa religiosa?

N: dos mortos, é como a festa dos mortos, mas...

P: Vocês têm uma festa? Como é a comemoração?

N: Nós devemos só ir no cemitério levar flores nos túmulos. É para fazer uma homenagem.

<sup>74</sup> Nós conversamos sobre as férias, as diferenças entre o Brasil e a França. Também falamos sobre o Dia de todos os santos. Como ele se chama no Brasil e como ele é comemorado.

(diário reflexivo, interagente francês, 03/2016) ”, mas eles não foram discutidos, porque, provavelmente, não faziam parte daquele contexto, daquele momento da interação.

As interações de Teletandem são guiadas pelo princípio da autonomia, cada par discutia e organizava o assunto que almejava desenvolver na interação, todavia, na análise das interações, verificamos uma recorrência nos temas que os alunos gostam de discutir. Os assuntos variam entre atualidades, vida social e pessoal, tarefas cotidianas, férias, música, cinema, educação, racismo, preconceito, violência, pobreza. Cada um dos temas é visto pela representação que cada interagente possui em seu contexto. Com isso, percebemos que a concepção de cultura é volátil, constrói-se na interação. Observamos, além disso, que o espaço do Teletandem pode proporcionar trocas interculturais interessantes, que, se bem discutidas, podem ressignificar representações construídas e contribuir para a compreensão do outro, assim como para a aprendizagem da língua/cultura do outro.

Pensar nas construções interculturais entre os estudantes faz parte da subjetividade, bem como da coletividade. Entender a proximidade dos estudantes francófonos que estudam português parece ser possível, há uma propensão para discutir e adentrar os aspectos linguísticos e culturais tanto do Brasil como de Portugal, já que esses estudantes escolheram estudar a língua, ou seja, é uma escolha feita por opção, seja por motivos econômicos, profissionais, para vir ao Brasil tentar um trabalho, porque o curso universitário que ele escolheu exige estudar várias línguas, ou por motivos pessoais, afetivos, identificação com a língua, ser descendente lusófono. Podemos observar nos dados analisados que há momentos de distanciamento e de preservação da identidade do interagente na língua e cultura materna, mas também há um processo de “descentração<sup>75</sup>”, o que parece ser natural, cada um tem sua identidade, que pode ser reconstruída abrindo-se ao estrangeiro, mas não se esquece de si próprio.

## 6.2 Discussão do questionário

Elaboramos e aplicamos um questionário (apêndice B) para duas turmas (A e B) de alunos francófonos de nível intermediário, para as quais foi ministrado o curso de PLE. O questionário foi aplicado no segundo semestre de 2017, na universidade francesa Paul Valéry

---

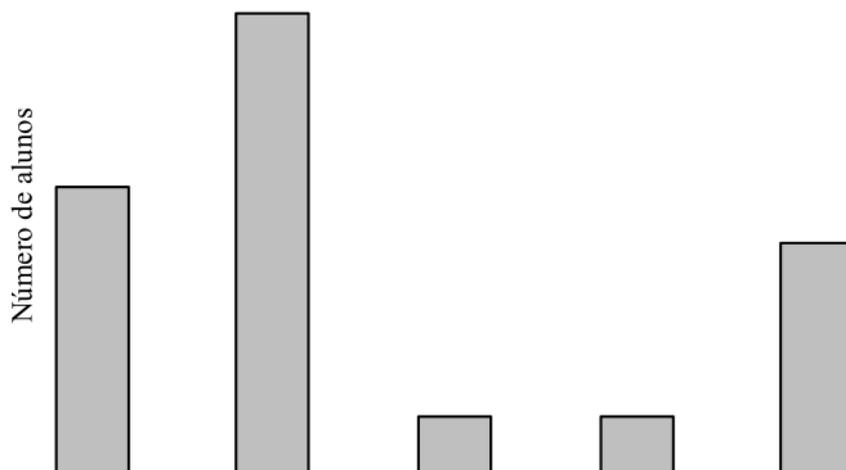
<sup>75</sup> Para Byram (1997), o indivíduo descentrar-se da sua própria cultura significa ele ter a habilidade de negociar o significado à medida que ele constrói sua identidade como usuário de outra língua.

III. O questionário objetiva conhecer o perfil dos estudantes que participariam do curso, bem como nortear a elaboração das tarefas do curso de PLE que foi ministrado no primeiro semestre de 2018.

Com as primeiras questões, de 1 a 6 (curso universitário, primeira língua, língua de família, tempo de estudo do PLE, se estuda outras línguas estrangeiras (quais) e o motivo de ter escolhido o PLE para estudar), temos o intuito de conhecer o perfil do aluno; foram denominadas turmas A e B; foi ministrada uma aula para cada turma, primeira aula, turma A, e segunda aula, turma B. As questões de 7 a 10 são para entender o que os estudantes consideram importante aprender em uma língua estrangeira e compreender também os conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre elementos culturais brasileiros. O intuito foi traçar um perfil dos estudantes para direcionar a elaboração do curso.

Os alunos dessa universidade francesa estudam a língua portuguesa no Departamento de Língua Portuguesa. Há cursos específicos em que os estudantes, ao optarem por eles, precisam estudar a língua, e também há a possibilidade de qualquer aluno da faculdade poder escolher cursar a língua portuguesa como opção. Por isso, a primeira pergunta é qual o curso universitário que os alunos frequentam, e os resultados são apresentados nos gráficos que se seguem.

**Gráfico 1** – Curso universitário frequentado – Turma A



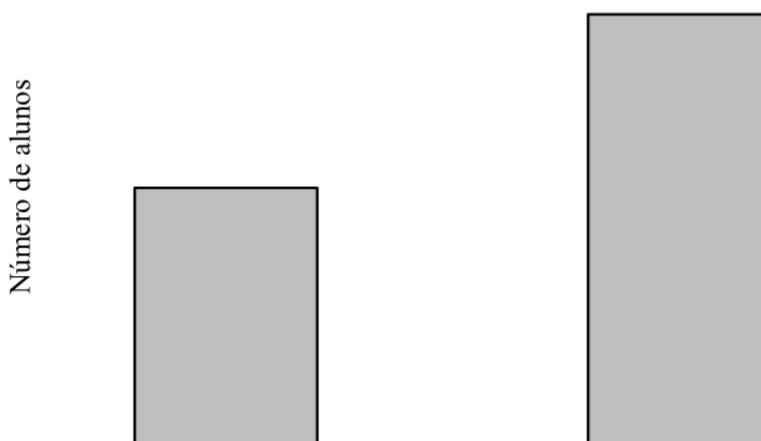
**Fonte:** A autora<sup>76</sup>.

<sup>76</sup> Todos os gráficos apresentados foram organizados por esta pesquisadora.

Na turma A, a maior parte dos alunos (14) estuda Línguas Estrangeiras Aplicadas – (*Langues Étrangères Appliquées – LEA*) (Gráfico 1). O curso possibilita a aprendizagem de duas línguas estrangeiras de livre escolha dos alunos; o objetivo é formar linguistas que conheçam também a cultura e a civilização das línguas estudadas; eles podem atuar no comércio e têm aulas de Economia, Direito e Gestão<sup>77</sup>. Entre as línguas escolhidas, oito alunos optaram por estudar português e inglês; cinco alunos não especificaram as línguas que estudam, uma delas é o português, e um aluno estuda português e espanhol.

O outro curso, LLCER, significa Línguas, Literatura e Civilização Estrangeira e Regional (*Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales*), no qual o estudante se especializa na língua, na literatura, na história e na civilização de um país estrangeiro. Havia cinco alunos que optaram por esse curso; apesar de não haver disciplinas voltadas para a Didática, os alunos que vão lecionar escolhem esse curso, mas depois devem fazer também o mestrado para dar aulas.

**Gráfico 2 – Curso Universitário Frequentado – Turma B**



**Fonte:** A autora.

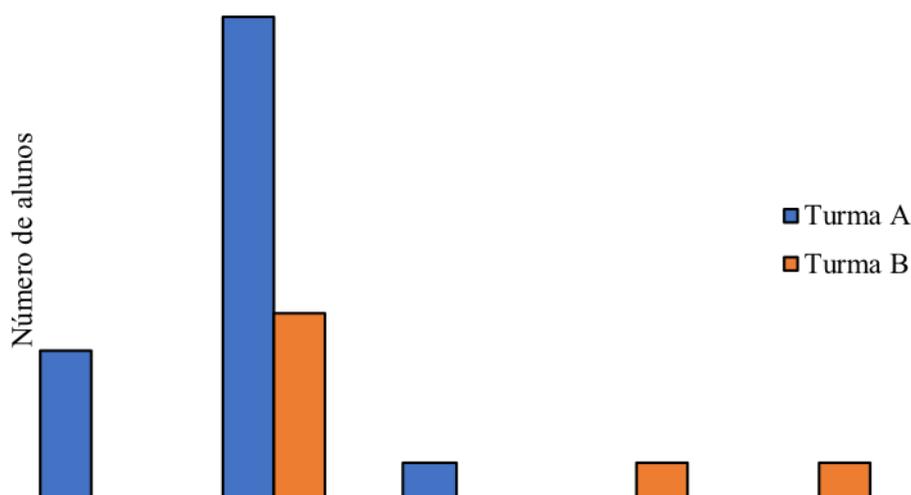
Todos os alunos cursam o Diploma Universitário (DU), nesse caso, Diploma Universitário de Português do Brasil (Gráfico 2). Esse curso tem duração de um ano, com seis horas semanais, totalizando 120 horas e tem o objetivo de desenvolver competências

<sup>77</sup> Informação disponível em: [https://www.univ-montp3.fr/fr/formations/offre-de-formation/licence-lmd-XA/arts-lettres-languesALL/licence-langues-etrangees-appliquees-lea-program-fr\\_rne\\_0341089z\\_pr\\_1296222945585.html](https://www.univ-montp3.fr/fr/formations/offre-de-formation/licence-lmd-XA/arts-lettres-languesALL/licence-langues-etrangees-appliquees-lea-program-fr_rne_0341089z_pr_1296222945585.html). Acesso em: 02 jan 2019

linguísticas e culturais aprofundadas no contexto brasileiro. Os professores são, geralmente, os leitores brasileiros; os alunos não são muito numerosos, o curso também é voltado para que os alunos possam fazer o exame Celpe-Bras (Certificação de Língua Portuguesa para Estrangeiros) ao final de um ano.

Na segunda questão, perguntou-se sobre a (s) primeira (s) língua (s) dos estudantes. Consideramos que a primeira língua é o primeiro idioma que o indivíduo aprendeu ou aquele que ele sabe mais, geralmente aprendido de maneira natural (Gráfico 3). Depois de haver a internalização dos meios formais para a aprendizagem, comumente é a língua com a qual o sujeito se sente mais seguro, consegue expressar com tranquilidade suas emoções, argumentos e identifica seu pertencimento. Pode haver mais de uma língua primeira com que o sujeito se identifica e fala (sujeito bilíngue ou trlíngue).

**Gráfico 3 – Primeira língua dos estudantes**



**Fonte:** A autora.

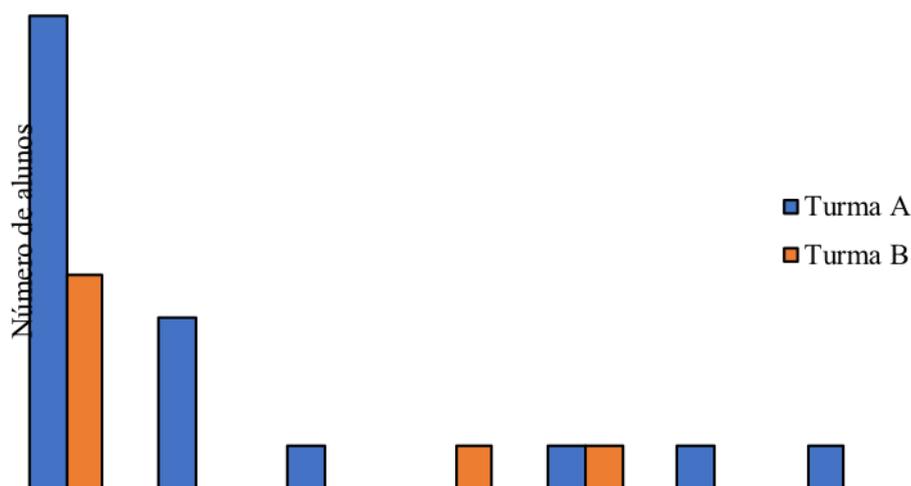
Enfatizamos que os estudantes estão na França em um contexto de aprendizagem da língua portuguesa de não imersão. Há treze alunos que possuem o francês como primeira língua, um dos alunos possui o espanhol como primeira língua e quatro, provavelmente, são falantes nativos de português; eles podem estar em processo de intercâmbio ou têm pai/mãe nativos portugueses.

De acordo com o Gráfico 3, identificamos que os alunos da turma B, Diploma Universitário de Português, são menos numerosos e, geralmente, são falantes de francês como

primeiro idioma. Nesse caso, são cinco falantes de francês, um falante de crioulo como primeira língua, e outro é falante bilíngue português/francês, pois consideraram as duas línguas como suas primeiras línguas.

Levando esses gráficos em consideração, podemos dizer que, prioritariamente, temos o ensino de português para francófonos, mas, evidentemente, são salas heterogêneas. Pensamos ser importante também saber a língua de família, ou a língua que eles utilizam em casa, ou pode-se chamá-la também de língua de herança (para designar os falantes das segundas e terceiras gerações de emigrantes portugueses) (FLORES, 2013). Como apontado anteriormente, o ensino de português na França desenvolveu-se, em grande parte, com o objetivo de atender principalmente aos imigrantes portugueses que vivem na França (Gráfico 4).

**Gráfico 4 – Língua de família**



**Fonte:** A autora.

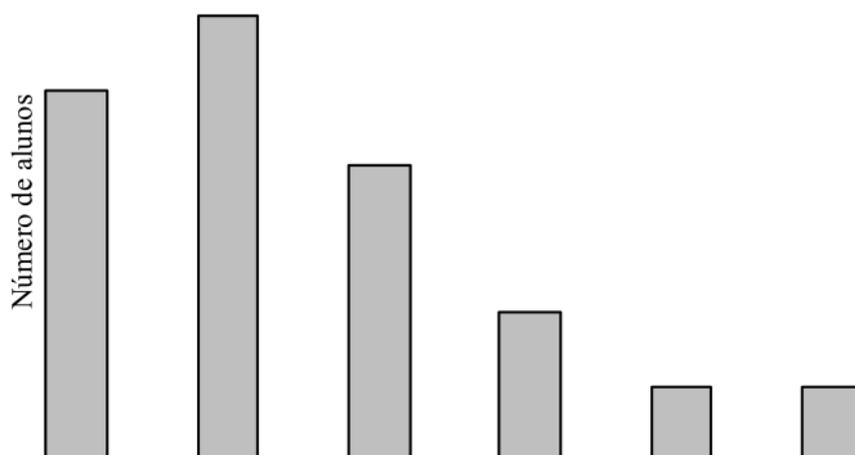
A língua falada pela família pode ser a mesma que a primeira língua ou diferente, ou, ainda, pode haver mais de uma; nesse caso, a língua de família da maioria da turma (11) é o francês, que coincide com a primeira língua. Vemos, ainda, quatro alunos que têm família lusófona; observamos também a presença de famílias bilíngues (3) português/crioulo, francês/português e português/holandês, então podemos considerar que a procura pelo português, também nessa universidade, está relacionada ao ensino da língua aos descendentes lusófonos. Como apontamos no item sobre o ensino de PLE na França, a maior comunidade

de português fora de Portugal, na Europa, está na França – cerca de um milhão de portugueses, de acordo com Faneca (2012).

As línguas de família dessa turma correspondem à primeira língua mencionada pelos alunos. Assim, primeiro temos o francês, o crioulo e o português como línguas de família e línguas primeiras da turma; um falante considera que tem as duas línguas, português e francês, como língua de família e primeiras línguas.

Para completar o estudo sobre o perfil da turma, perguntamos há quanto tempo cada aluno estudava o português (Gráfico 5).

**Gráfico 5** – Tempo de estudo da língua portuguesa – Turma A



**Fonte:** A autora.

Podemos perceber que o tempo de estudo da língua nessa turma é bem variado; o esperado para essa turma é um nível intermediário iniciante (B<sub>1</sub>, de acordo com o Quadro Comum Europeu<sup>78</sup>). Como há cursos universitários diferentes nessa turma, cada um tem um percurso individual de aprendizagem da língua. Além disso, há também alunos que podem ter estudado o português fora da universidade, em escolas de idiomas ou no ensino fundamental, em escolas regulares, ou tê-lo aprendido no contexto familiar. Verificamos que não há

<sup>78</sup> B<sub>1</sub> Independente “É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto”. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em: 25 dez. 2018.

iniciante na língua, o que está de acordo com a proposta: todos estudam o português há mais de um ano.

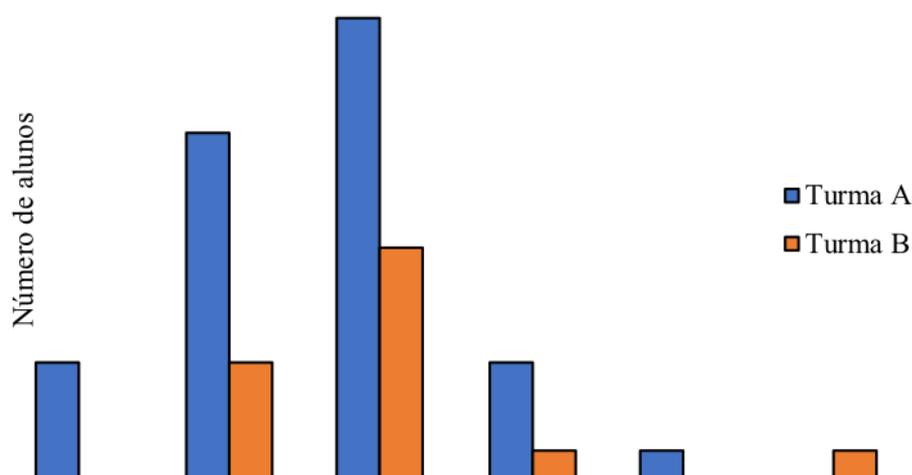
**Gráfico 6** – Tempo de estudo da língua portuguesa – Turma B



**Fonte:** A autora.

A maioria dos alunos da turma B estuda português há quatro meses (Gráfico 6). Contudo, como apontado anteriormente, eles têm uma carga horária mais intensiva de aulas no primeiro semestre. Espera-se, assim, que eles cumpram todo o nível básico no primeiro semestre e que, no segundo, estejam em um nível intermediário (B<sub>2</sub> de acordo com o Quadro Comum Europeu)<sup>79</sup>. As aulas foram ministradas no segundo semestre, pois o público-alvo era constituído por aprendizes de PLE de nível intermediário.

<sup>79</sup> B<sub>2</sub>: “É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com certo grau de espontaneidade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades”. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em: 01 jun. 2019.

**Gráfico 7** – Estudo de outras línguas estrangeiras

**Fonte:** A autora.

Todos os alunos nessa turma aprenderam ou estão aprendendo outra língua estrangeira, além do português (Gráfico 7). A língua mais estudada é o inglês, pois é considerada, atualmente, uma língua comercial e de relações globais. Como consideramos na parte teórica deste trabalho, após a Guerra Fria (1990), tivemos um mundo unipolar dominado pela língua inglesa (OLIVEIRA, 2013). Posteriormente, o espanhol também se tem destacado no cenário mundial, é a segunda língua mais falada no mundo, tem relevância comercial, por isso, é um dos cinco idiomas mais estudados<sup>80</sup>.

Consideramos que quem tem conhecimento da língua espanhola pode ter mais facilidade na aprendizagem do português, pela proximidade das línguas, e pode, em muitos casos, ter predisposição para aprender o português. Segundo Almeida Filho (2001), o português e o espanhol apresentam uma proximidade genética e tipológica em todos os âmbitos, no léxico, na gramática, na ordem das orações, nas bases culturais, na escrita. Dessa forma, os alunos que possuem amplo conhecimento da língua espanhola não são considerados iniciantes na língua portuguesa, essas discussões devem ser levadas em consideração no momento da elaboração do curso e das aulas ministradas. Há, ainda, os alunos que aprendem alemão, italiano e sueco, ou seja, é marcante a heterogeneidade.

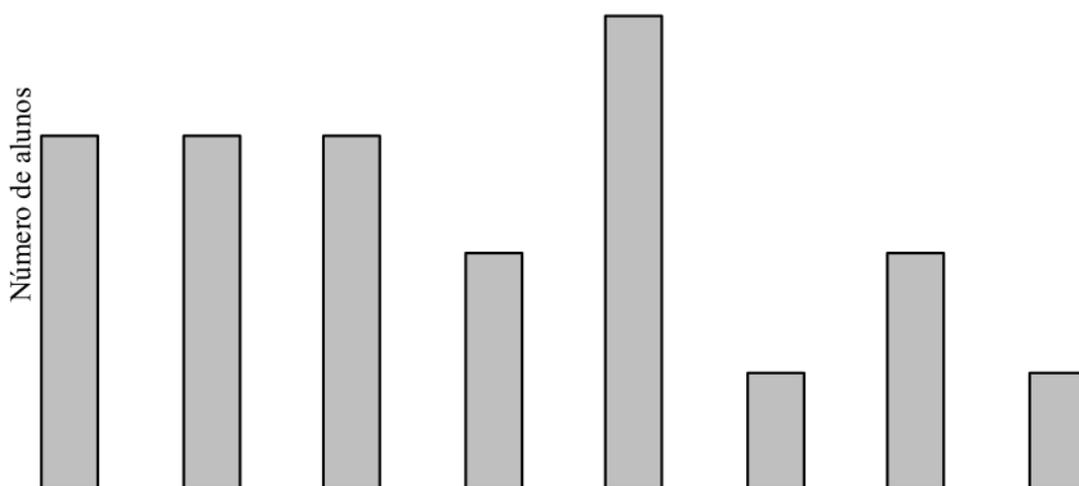
Nessa turma, foram encontrados resultados semelhantes aos da turma anterior: a maioria dos alunos estuda a língua inglesa; em segundo lugar tem-se a aprendizagem da

<sup>80</sup> Disponível em: <https://www.mosalingua.com/pt/qual-e-a-lingua-mais-falada-no-mundo>. Acesso em: 12 nov. 2018.

língua espanhola. Confirmamos, nesses casos, a supremacia, ainda, da língua inglesa como a língua mais estudada e, em segundo lugar, percebemos que o espanhol continua a se destacar e a ser estudado. Os estudantes dessa universidade têm como opção de escolha para estudar: inglês, alemão, espanhol, italiano, árabe, chinês, grego, português e russo.

A sexta questão do questionário é “Por que escolheu a língua portuguesa para estudar?”. A pergunta é aberta e tentamos categorizar por temas as respostas que se aproximaram (Gráfico 8).

**Gráfico 8** – Motivo de estudo da língua portuguesa – Turma A



**Fonte:** A autora.

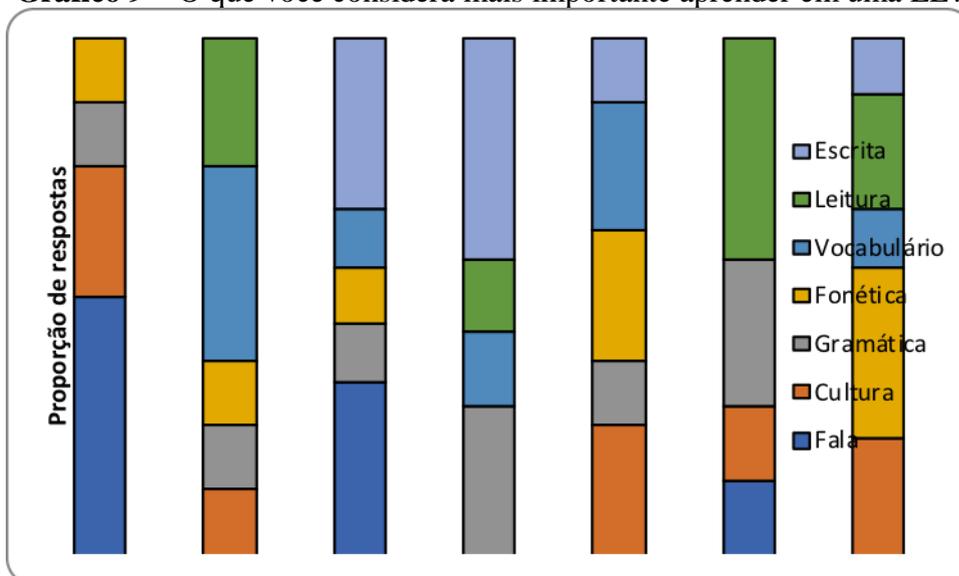
Observamos que as respostas são bem variadas. A maior parte dos estudantes quer visitar, morar ou trabalhar no Brasil, quatro aprendizes. Ressaltamos que a professora dessa disciplina utiliza a variante de Portugal nas suas aulas, mas o ensino da língua portuguesa nesse curso não é declaradamente voltado para uma variante específica do idioma, como no outro curso citado (DU). A relação da aprendizagem da língua vinculada ao país que fala a variante peninsular aparece na resposta uma vez; o fato de terem família e amigos brasileiros aparece em duas respostas, e de terem amigos e familiares portugueses também em duas. Desse modo, esses aspectos também incentivam a aprendizagem da língua. Além disso, quando um aluno aponta que o idioma é uma importante língua da América Latina, provavelmente, ele se refere ao Brasil (único país que tem o português como língua oficial na

América Latina). Do mesmo modo, é verificada, nas respostas, a presença de motivos afetivos e subjetivos que despertam a aprendizagem da língua portuguesa, por exemplo, a identificação com a língua, a facilidade e o desejo de falar um outro idioma.

Para observar as repostas da turma B, quanto ao motivo de estudar a língua portuguesa, optou-se por não fazer gráfico, uma vez que havia poucos alunos e cada um justificou sua escolha discursivamente, são elas: curiosidade, interesse em trabalhar e viajar no Brasil, namorado brasileiro, o pai é brasileiro e quer trabalhar no Brasil, o pai é português e quer estudar no Brasil. Notamos que, como na turma anterior, a aprendizagem está relacionada a valores afetivos – como família, amigos, namorado – que são lusófonos, ou há uma visão comercial da língua, de pessoas que enxergam uma oportunidade de trabalho no Brasil – sétima economia mundial (ALMEIDA FILHO, 2011) – ou querem saber mais uma língua estrangeira, no caso, a sétima língua mais falada, para aumentar as oportunidades de trabalho.

Para responder à questão sete “o que você considera mais importante para aprender uma língua estrangeira”, os alunos precisavam classificar, em ordem de relevância, o que eles consideravam mais importante para aprender uma língua estrangeira, enumerando os seguintes itens: vocabulário, gramática, fonética, leitura, cultura, escrita, a fala e outros. Para essa questão, analisamos as respostas da turma A e B em um mesmo gráfico (Gráfico 9).

**Gráfico 9** – O que você considera mais importante aprender em uma LE?



**Fonte:** A autora.

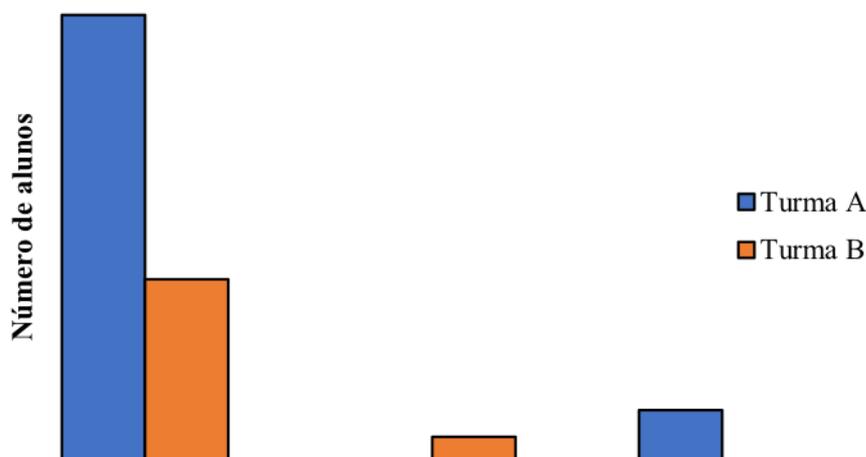
De acordo com o Gráfico 9, entendemos que os alunos consideram a fala como o aspecto mais relevante na aprendizagem de línguas, seguida pela escrita. Leitura e fonética possuem, basicamente, a mesma relevância. Os aspectos culturais aparecem com a mesma expressividade dos aspectos gramaticais. Provavelmente, a maioria dos alunos não associa a aprendizagem de uma língua com os aspectos culturais; as competências de falar, escrever, ler são prioridades necessárias na aprendizagem, desvinculadas de outros aspectos.

De acordo com a pesquisa de Rocha e Gileno (2015) com universitários espanhóis em contexto de não imersão, foi considerado que os alunos não possuíam interesse pela cultura brasileira; o objeto da aprendizagem era mais voltado para as questões gramaticais da língua, talvez devido às questões históricas diferentes, à distância geográfica ou à falta de contato com a perspectiva intercultural. Provavelmente, não podemos estender essa percepção para outro país da Europa, a França, o contexto desta pesquisa. Os alunos francófonos não colocam a gramática como prioridade na aprendizagem de PLE; de acordo com o gráfico, notamos a mesma proporcionalidade de interesses entre a gramática e a cultura. A fala, nesse caso, seria o aspecto mais relevante.

O Gráfico 10 responde à questão sobre a aprendizagem de outras línguas estrangeiras pelo aluno; é importante essa informação, pois, se o aluno conhece outra língua estrangeira, principalmente o espanhol, haverá influências na aprendizagem do português.

Na oitava questão, perguntamos “Conhece algo sobre a cultura brasileira? Cite exemplos. ”, no intuito de conhecer a concepção de cultura dos alunos.

**Gráfico 10 – Conhece algo sobre a cultura brasileira?**



**Fonte:** A autora.

A maioria dos alunos respondeu que conhece algo da cultura brasileira. Classificamos as palavras que apareceram nas respostas dos alunos nos questionários, segundo Auger e Clerc (2006), que consideram as representações sob a perspectiva de J.C. Beacco e S. Lieutand (1981). Assim temos as etnonímicas, relacionadas aos traços físicos, comportamentos e ideologias das pessoas de um país, e as representações toponímicas, percepções globais do país, estas são divididas em três grupos: o primeiro relaciona as situações físicas e econômicas do país; o segundo relaciona os patrimônios culturais e artísticos; o terceiro relaciona os símbolos e as tradições.

Sendo assim, como primeiro grupo, encontramos a representação relacionada aos traços físicos, psicológicos ou comportamentos sociais, crenças e ideologias, por exemplo, na palavra “carioca”, que se refere ao gentílico das pessoas que nasceram no Rio de Janeiro, e na palavra “religião”, que podemos relacionar aos traços da população como crença.

No segundo grupo, tem-se a representação sobre a percepção global do país, por exemplo, o clima, as paisagens, as situações sociais e econômicas. Nesse item, apareceram a história de Minas Gerais e a favela (moradias localizadas em áreas ditas irregulares, geralmente são habitações precárias).

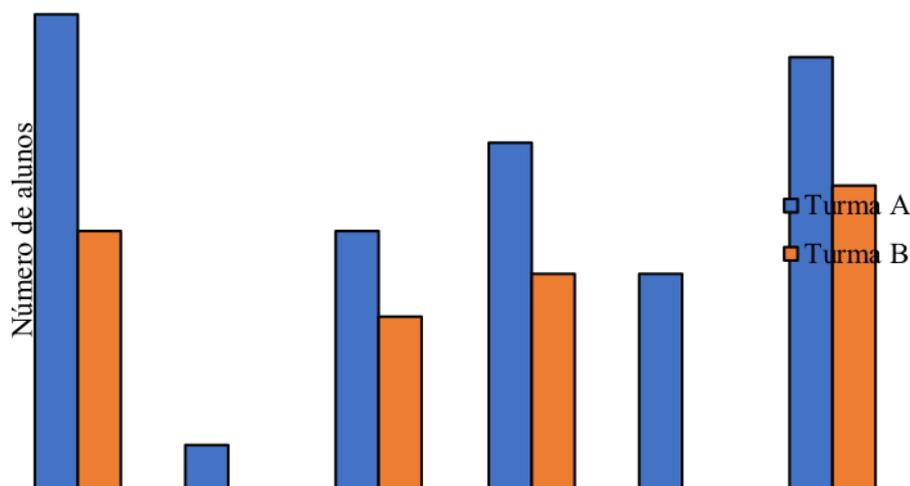
No terceiro grupo, têm-se os patrimônios culturais, pessoas célebres ou variedades e artes, e encontramos a palavra “arquitetura” (Oscar Niemeyer), que está relacionada ao mais célebre arquiteto do Brasil, idealizador de muitas obras, dentre as quais a capital do país, Brasília. Outra palavra encontrada é “filme”, que está relacionada a um filme brasileiro muito conhecido (*Cidade de Deus*), que retrata a história de jovens que moram na favela; também há as palavras “futebol”, “Pelé” (um dos jogadores mais famosos mundialmente) e “Lula”, presidente do Brasil por oito anos, que também é muito conhecido no mundo.

No quarto grupo, têm-se os objetos característicos e os símbolos nacionais, como as festas, as tradições e a gastronomia. Encontramos as palavras “brigadeiro” (doce típico brasileiro), “funk”, “bossa-nova” (estilo musical), “carnaval” (festa popular brasileira, conhecida mundialmente) e “bolo de rolo” (doce típico do Brasil, principalmente do estado de Pernambuco).

Interrogamos os alunos sobre o contato com a cultura brasileira na nona questão. “Como teve contato com a cultura brasileira? Mais de uma opção pode ser assinalada” (Gráfico 11). Esse questionamento foi posto em virtude de querermos conhecer as influências presentes nos imaginários dos alunos sobre as representações do povo e da cultura brasileira,

consequentemente da língua portuguesa. Havia as seguintes opções para serem assinaladas: internet, revista/livros, nas aulas, outras pessoas e outras opções.

**Gráfico 11** – Tipo de contato com a língua portuguesa



**Fonte:** A autora.

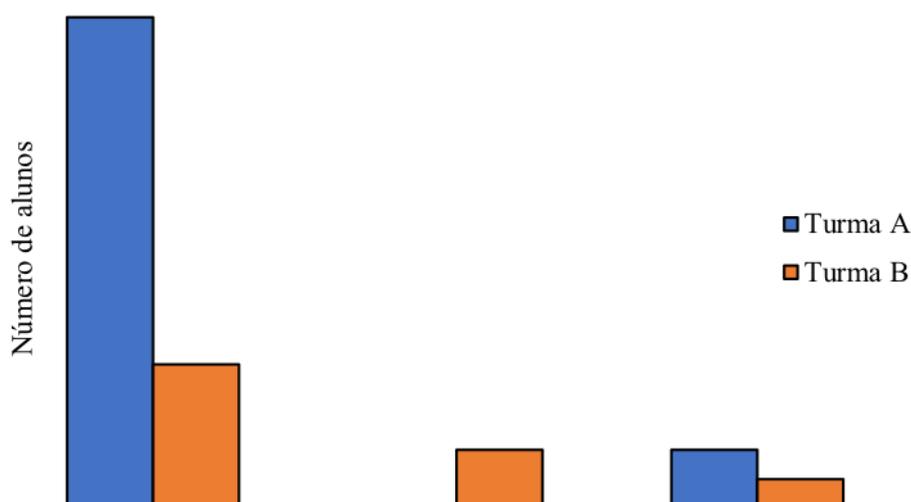
Os alunos da turma A têm contato com a língua e com a cultura do Brasil por intermédio de outras pessoas, nas aulas, por meio da internet, dos livros e das revistas e da televisão, nessa ordem. Apenas um dos alunos visitou o Brasil e assinalou que isso foi um fator importante de contato com a língua-cultura brasileira. Entendemos que o processo de globalização diminuiu algumas distâncias e a informação tornou-se mais rápida e acessível. Como pontuou Bauman (2012), as culturas podem ser interdependentes e penetram uma na outra, é quase impossível existir uma cultura isolada, há uma mescla constante; por conseguinte existe a possibilidade de entrar em contato com a língua-cultura portuguesa através de vários meios.

Percebemos, como no gráfico anterior, que nessa turma há um certo equilíbrio entre o meio pelo qual os estudantes têm contato com a cultura brasileira; a maioria tem contato com a língua-cultura do Brasil por meio de outras pessoas, mas eles também estabelecem esse contato nas aulas. Assim, a aula é um grande instrumento de (des)construções de representações, por isso o professor precisa ter boa formação para não vincular aspectos negativos ou de ódio de uma cultura. Como aponta Salomão (2015), um conceito de cultura restrito a comportamentos, comidas, festas e costumes do grupo de falantes nativos perpassa a manutenção das características nacionais, isto é, apenas pontuar essas características sem

dialogar com questões históricas pode levar à perpetuação de representações fossilizadas e dos (pré)conceitos existentes e também de representações homogeneizadas de cultura. A mesma autora sugere que uma formação de professores que reflitam sobre as concepções atuais de cultura precisa se preocupar com três aspectos: alteridade, identidade e representação.

A última questão do questionário (Gráfico 12) visava a saber sobre algum conhecimento prévio dos alunos sobre a música, pois as tarefas propostas seriam com canções brasileiras: “Você gosta e/ou conhece a música brasileira? Qual(is) cantor(es) ou banda(s) pode(m) ser citado(s)?”

**Gráfico 12** – Conhecimento sobre a música brasileira



**Fonte:** A autora.

Como apontado no gráfico 12, a maioria dos alunos, 17 de 19 alunos conhecem a música brasileira. As relações interculturais interconectadas pela mídia podem trazer um processo de aproximação, e as construções culturais são mais dinâmicas e chegam com mais facilidade para as pessoas. Sendo assim, os estudantes apontaram que conhecem os gêneros musicais forró, samba, bossa-nova, brega e *funk*; e uma variedade de cantores ou bandas: Ivete Sangalo, Sandy e Júnior, Daniela Mercury, Anitta, Gilberto Gil, Jorge Ben, Mc Kevinho, Naturutis, Liniker, Banda Calypso, Caetano Veloso, Elis Regina, Tom Jobim, Chico Buarque, Vinicius de Moraes, Adriana Calcanhoto, Clarice Falcão e Michel Teló.

Kumaravadelu (2008) considera que podemos analisar o ensino de LE por meio da realidade global, marcada pela diminuição dos espaços. Nesse sentido, percebemos que os

estudantes têm contato com uma diversidade de músicas brasileiras e, por conseguinte, com o nosso país e a língua portuguesa, pois a música retrata tanto a cultura e seus aspectos sócio-históricos quanto a língua. Portanto podemos dizer que a música “diminui os espaços” ora tão distantes geograficamente, Brasil e França, sendo que se observa uma aproximação com a “realidade nacional” de ambos os países, expressa no conhecimento de uma ampla variedade de músicas brasileiras; tem-se, ainda, a presença da “realidade social”, uma vez que o meio no qual vivemos pode influenciar a “realidade individual”, onde há gostos pessoais e, ainda, um sujeito múltiplo e contraditório que pode construir seus gostos plurais em música.

Percebemos que os estudantes conhecem a música brasileira e os gêneros citados por eles, como funk e samba, e, também, cantores como Gilberto Gil, Criolo, Adriana Calcanhoto e Mc Kevinho. Podemos perceber que os conhecimentos são bem variados e que os estudantes têm acesso às músicas brasileiras, tanto às antigas quanto às mais recentes.

Foi importante conhecer a diversidade de cada turma, a fim de orientar a construção dos materiais didáticos para o curso de PLE na França. Constatamos que a maioria dos alunos é francófona e também há uma boa parte deles que conhece a língua espanhola. Os interesses de aprendizagem são variados, principalmente relacionados ao aspecto afetivo, por exemplo, querem aprender português para estabelecer contato com família e amigos; e também há uma visão comercial voltada para o trabalho. Além disso, os alunos conhecem muitas coisas sobre a cultura e a música brasileira, devido ao contato com outras pessoas, com as aulas e com as mídias nesse momento de globalização e rupturas de fronteiras entre países e sujeitos, e isso graças, principalmente, às novas tecnologias de comunicação e às redes sociais, que aproximam sujeitos e países e, portanto, também culturas.

### **6.3 Análise das aulas ministradas**

Nesta seção, analisamos as aulas ministradas aos estudantes de PLE de nível intermediário em uma universidade na França, de janeiro a junho de 2018. Inicialmente, optamos por apresentar a organização do curso de PLE e, em seguida, analisamos as falas dos estudantes no curso. Isso foi feito com o intuito de verificar as representações construídas sobre as questões interculturais, levando em consideração as microesferas levantadas no Teletandem.

As representações encontradas estão pautadas em Auger (2003), as quais são *toponímicas*, relacionadas às características do país, e *etnonímicas*, centradas nas

características do povo. A autora, Auger (2003), classificou outro grupo de representações, as metalinguísticas, relacionadas com a língua, por exemplo, “o português é uma língua difícil”, “o português é uma língua musical”, “a língua portuguesa é bonita”. Contudo, tais representações não foram verificadas na nossa análise, todavia, foi observada a presença de palavras em espanhol, o que talvez tenha facilitado a aprendizagem de português, por serem línguas muito próximas.

### **6.3.1 Organização do curso de PLE**

A proposta inicial da pesquisa era ministrar as aulas para os mesmos alunos que participaram do Teletandem na Universidade Clermont-Ferrand. Contudo, na data prevista para as aulas, os alunos não estariam mais na universidade, pois iriam para um estágio no exterior por períodos que variariam de seis meses a um ano e não voltariam mais à universidade para terem aulas. Assim, a solução encontrada foi ministrar aulas aos aprendizes de português na universidade que nos recebeu para o estágio no exterior, a Universidade Paul Valery III, localizada em Montpellier, França.

A coordenadora deste trabalho, da França, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nathalie Auger, entrou em contato com o Departamento de Português da Universidade Paul Valery III, localizada em Montpellier, também na França e, assim, participei de reuniões, em outubro de 2017, com os professores desse departamento, para falar sobre a presente pesquisa e a oferta do curso de PLE aos alunos franceses. Assim, foi combinado que as intervenções seriam em duas turmas diferentes, de nível intermediário, turma A e B, de acordo com os conteúdos previstos e com o material elaborado para o curso que seria ministrado. Também foi acordado que o planejamento e o material de cada aula seriam previamente vistos pela professora responsável pelas aulas.

Desse modo, em dezembro, enviei a primeira aula e fiz uma reunião com a professora responsável pela turma<sup>81</sup>, para discutir o plano de aula enviado. A professora sugeriu que as aulas seguintes focassem mais questões linguístico-gramaticais e pensassem em textos mais complexos. Por tal fato, observamos que as concepções de ensinar e aprender podem ser diferentes em cada região, país ou até mesmo de pessoa para pessoa.

---

<sup>81</sup> A professora responsável por essa turma é diretora do Departamento e Línguas Estrangeiras Aplicadas. É professora de língua portuguesa e literatura na Universidade francesa desde 1996. Seu foco de pesquisa está centrado principalmente na Literatura portuguesa.

De acordo com a proposta metodológica das aulas, ou seja, a Abordagem Comunicativa Intercultural, haviam sido priorizados os aspectos culturais e não os gramaticais; naquele momento houve um distanciamento das visões de ensinar e de aprender da professora responsável pelas aulas PLE na universidade francesa e da pesquisadora. De acordo com Rocha e Gileno (2015), ensinar em contexto de não imersão pode gerar choques entre a cultura de aprender do aluno, que está mais acostumado com um ensino gramatical, e a cultura de ensinar do professor, que tem sua formação em outro contexto, carrega suas crenças e representações. Portanto foi necessária uma adequação da pesquisadora ao contexto institucional no qual se inseria, sem perder de vista a abordagem norteadora, comunicativa intercultural e o trabalho com as músicas nas aulas que pudessem promover, refletir e mobilizar questões interculturais. Posteriormente, as aulas foram desenvolvidas como uma atividade durante a greve, e não houve acompanhamento ou negociação com os professores do Departamento sobre as atividades que deveriam ser desenvolvidas com os alunos, de modo que foram mantidas as atividades propostas pela pesquisadora, sem alterações.

De maneira geral, percebemos que foi uma representação da professora responsável pelas aulas de PLE, ou seja, sua cultura de ensinar previa o enfoque mais em questões linguístico-gramaticais. Contudo, podemos observar que os alunos mostravam gostar de discutir gramática, tinham necessidade de saber o vocabulário de um texto e, muitas vezes, queriam conhecer a forma escrita de algumas palavras. Igualmente, eles estavam prontos para discutir aspectos culturais e pareciam interessar-se pelos assuntos que tratavam de temas gerais sobre o Brasil e, conseqüentemente, faziam associações com suas vivências e com a França.

Como não foi possível ministrar as aulas para as mesmas turmas, as aulas foram ministradas do seguinte modo: a primeira aula para a turma A; a segunda aula para a turma B; na terceira aula havia seis alunos da turma A e B e também o professor responsável pela turma B, brasileiro; e, a partir da quarta aula até a sétima, tivemos a participação de dois alunos, Elis e Gustavo, representados pelas letras E e G respectivamente.

O Quadro 18, a seguir, trata da organização do curso de PLE, mostrando as aulas ministradas. Foi elaborado um curso com oito unidades, das quais ministramos seis. Há repetição da mesma unidade (estereótipos), que foi aplicada em duas salas diferentes A e B (ela foi planejada como uma aula inicial para as duas turmas).

**Quadro 18** – Organização do curso de PLE

Aulas	Microesfera	Turma	Transcrições	Alunos participantes das aulas
Aula 1	Características dos países	Turma A (19 alunos)	Transcrição 1	A1, A2, A3, A4 <sup>82</sup> ...
Aula 2	Características dos países	Turma B (8 alunos)	Transcrição 2	A1, A2, A3, A4...
Aula 3 (greve)	Cotidiano – Funcionamento da universidade	Turma A e B (6 alunos)	Transcrição 3	A1, A2, A3, A4...
Aula 4 (greve)	Cotidiano – Meio de transporte	Gustavo e Elis	Transcrição 4	G e E
Aula 5 (greve)	Cotidiano – Alimentação	Elis	Transcrição 5	E
Aula 6 (greve)	Trocas (Inter)culturais	Gustavo e Elis	Transcrição 6	G e E
Aula 7 (greve)	Comemorações	Gustavo	Transcrição 7	G

**Fonte:** A autora.

A metodologia de ensino adotada no curso ministrado pauta-se, por um lado, na Abordagem Comunicativa Intercultural – que prevê uma inter-relação de si com o outro na aprendizagem de uma língua cultura, segundo Santos (2004) – e, também, por outro, nos passos descritos por Coelho Souza (2014) para a elaboração do material. O mencionado autor, baseado em Schlatter (2009), aponta que, primeiramente, devemos selecionar temas de maior relevância para os alunos, os quais, em nosso caso, são as microesferas verificadas nas interações de Teletandem.

Como o curso pretendeu focalizar músicas brasileiras, também seguimos, os passos descritos por Christiano (2017), pautado em Field (2002), para as práticas contemporâneas de atividades de compreensão auditiva: o primeiro aponta que o material utilizado deve ser autêntico. Em vista disso, e ainda considerando a perspectiva teórica que fundamenta a inserção da música nesta pesquisa, escolhemos a canção como material autêntico da vida cotidiana, uma vez que utilizar música traz motivação aos alunos, aumenta o contato com os aspectos fonéticos e fonológicos, propõe discussões culturais, trabalha os aspectos de leitura, compreensão e interpretação, o que estimula as produções orais e escritas.

O segundo passo é a pré-audição. Optamos por sempre colocar uma atividade antes de iniciar a escuta da canção, e as tarefas desenvolvidas são variadas: conhecimento de vocabulário, *brainstorming*, revisões gramaticais e ativação de conhecimentos prévios.

<sup>82</sup> A1, A2, A3, A4, A5 correspondem aos alunos das turmas A e B. G corresponde ao aluno Gustavo; E corresponde à aluna Elis e P corresponde à pesquisadora.

O terceiro passo foi a audição do material, guiada por perguntas, como: “Você acha que a letra combina com a música? Por quê?” e “Você acha que a letra desta canção poderia ser utilizada em algum outro gênero musical? Por quê?” (COELHO SOUZA, 2015 p. 10); essas perguntas foram feitas para melhor compreensão da materialidade musical da canção.

O quarto passo refere-se às atividades de pós-audição. Ressaltamos que nesta pesquisa não visamos a discutir as questões gramaticais da canção, nem a trabalhar exaustivamente seus aspectos fonéticos e fonológicos, mas propor reflexões sobre os aspectos interculturais dos temas de interesse dos alunos a partir das microesferas que foram mobilizadas como os temas na sala de aula do curso de PLE. Realizamos um trabalho de compreensão semântico, pragmático e discursivo das palavras para propor uma compreensão contextual dessas de expressões. Todos esses aspectos do ensino perpassam pela linguagem, assim as questões linguísticas e gramaticais estão presentes no processo de ensino-aprendizagem de PLE das aulas ministradas, não como foco principal, mas associadas as microesferas culturais discutidas com os aprendizes de PLE.

Sintetizamos, a seguir, no Quadro 19, os passos didáticos citados para as práticas de compreensão auditiva, assim como os passos citados já adaptados ao contexto do curso de PLE.

**Quadro 19** – Práticas de compreensão oral

Pré-audição	Contextualização; criar motivação; tarefas prévias.
Audição	Audição extensiva e intensiva, questões prévias.
Pós-audição	Avaliação da linguagem funcional, inferência de vocabulário, compreensão e conscientização cultural.

**Fonte:** Christiano (2017, p. 274), adaptado pela pesquisadora.

Para refletir sobre as representações, tomamos como base Zarate (1993) no que tange a fazer uma leitura detalhada da realidade, espantar-se com esta, não vê-la como algo banal; proporcionar uma reinterpretação do real, evitar alimentar as generalizações que se tornam representações estereotipadas, verificar as fontes das representações, interrogar os dados disponíveis, pensar em pontos de vistas plurais; mobilizar as dimensões históricas, pois só com o olhar contemporâneo não se percebem as representações. De fato, não foi possível

desenvolver todas as reflexões propostas por Zarate, contudo foi possível desenvolver algumas delas.

Ressaltamos que, para a análise das falas dos estudantes, estamos de acordo com Auger (2007a) ao afirmar que cultura não é um ponto de vista a ser confirmado por outras visões, mas a maneira pela qual cada sociedade trata os temas à sua maneira, que podem ser eles, relações humanas, tempo, espaço, meio ambiente, características pessoais ou sociais. Pensar na relativização, ou seja, não generalizar ou não se ater às representações parciais da realidade, é importante para lançar-se na descoberta do outro, é uma troca; é, ao mesmo tempo, dominar a própria identidade e estar disponível para compartilhá-la com o outro.

No momento da organização do curso também pensamos em outras questões. Por exemplo, os gêneros do discurso que seriam abordados nas aulas do curso, de acordo, também, com a necessidade dos alunos. Utilizamos outros gêneros do discurso (texto descritivo, texto argumentativo, e-mail informal, artigo de opinião, texto jornalístico: título, manchete, subtítulo, texto descritivo e opinião pessoal) que eram de interesse dos estudantes – principalmente daqueles que fariam o exame CELPE-BRAS, já que a avaliação é concentrada em tarefas comunicativas, nas quais há necessidade de domínio de alguns gêneros discursivos. Em seguida, foram definidos os objetivos de cada aula, de acordo com a temática selecionada por meio de microesferas verificadas no Teletandem (Características dos Países; Cotidiano: Moradia, Meios de Transporte, Universidade, Alimentação, Comemorações, Desigualdades, Reciprocidade).

Para melhor organizar a análise das representações dos alunos do curso de PLE da universidade francesa, como já mencionado, categorizamos as representações em dois grupos: etnonímicas, referentes aos aspectos das pessoas, e toponímicas, referentes às representações do país.

### **6.3.2 Representações etnonímicas**

Por meio das aulas ministradas, verificamos a presença das representações que remetem às percepções do outro, especificamente do francês sobre o povo brasileiro; levamos em consideração que há sempre um diálogo comparativo com a cultura do aprendiz, isto é, as percepções sobre o povo e a cultura francesa ou mesmo os conhecimentos que eles possuem de outras etnias.

Verificamos as representações etnonímicas relacionadas à questão da alegria do povo brasileiro:

Excerto 34 – Representações etnonímicas – pessoas alegres

Transcrição – Aula 1

P: E vocês, o que vocês acham?

A2: Acho que concordo: **os portugueses são alegres de maneira geral**, é feliz como a canção.

Transcrição – Aula 2

A1: Ele parece feliz.

**P: Parece feliz, por quê?**

**A1: É brasileiro.**

P: E o que caracteriza essa felicidade?

A1: Não deve nada a ninguém.

A música apresentada aos alunos na aula 1 (*País tropical*) levantou a representação de um personagem feliz, guiada pela questão “c) Como o personagem da canção é descrito? ”. Essa percepção foi confirmada pelos alunos, que consideram que o brasileiro e o português são pessoas alegres. Os alunos confirmaram a representação de felicidade que aparece na música; em contrapartida, quando mostramos aos alunos a música *Lamento sertanejo* e fizemos a mesma questão, a tristeza do personagem não é associada ao fato de ele ser brasileiro, mas a sua situação social. Quando lançamos a seguinte questão “a) O autor fala sobre um país na música, qual é? Como você conseguiu identificar? ”, referente à música *Lamento sertanejo*, temos as seguintes respostas:

Excerto 35 – Representações etnonímicas – pessoas alegres

“P: E: Do Brasil

P: E como nós conseguimos identificar dessa vez?

E: Caatinga, E: sertão E sertanejo” (transcrição aula 1).

À vista disso, constatamos que houve uma representação do brasileiro associada à alegria, já a tristeza do personagem da segunda canção não foi associada à representação etnonímica de ser brasileiro. Consideramos, pois, que uma representação de “felicidade” é atribuída ao brasileiro e ao português, o que não ocorre com a tristeza. Parece ser inclusive um estereótipo, pois sabemos que nem todo brasileiro ou nem toda pessoa é feliz.

Uma representação semelhante associada à ideia de alegria dos brasileiros é vista na aula 5, quando conversávamos sobre a música *Comida*: “d) Você acredita que todos têm acesso à “saída Para qualquer parte/ Diversão e arte Para qualquer parte”? Comente. ”

Excerto 36 – Representações etnonímicas – saber lidar com diversas situações

Transcrição Aula 5

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

P: Se virar com o que você tem”....

E: Mas tem pessoas que não podem, quando a vida é difícil e não podem achar essa saída.

P: O que você acha, no Brasil a gente tem menos recursos, em alguns lugares e mesmo assim você acha que as pessoas encontravam alguma saída?

E: Acho que essa música... samba, eles são os que menos tinham dinheiro.

**Achei no Brasil essa energia enorme**, nas pessoas, também nas pessoas que não tem dinheiro, não tô falando que a vida é fácil pra eles, não é. : Mas, acho que tem pessoas que acham uma saída mental...assez intéressant.

[...]

E: Acho que todo mundo faz isso. Pode ser que as pessoas que têm muito dinheiro, não têm amor, não têm saúde, cada um....

P: Cada um tem problema.

A: Cada um tem uma coisa que falta. Ou você olha o que falta ou você olha o que tem.

Percebemos que, a partir de uma visita ao Brasil, a estudante construiu representações positivas sobre os brasileiros, uma representação etnonímica, como os brasileiros têm boas energias, são “alto astral”, possuem uma forma alegre de levar a vida e saber lidar com situações complicadas. Acrescentamos que essa representação de alegria ou “enorme energia” também foi encontrada nos questionários respondidos pelos alunos de PLE e na primeira aula sobre estereótipos, citada anteriormente. Essa aluna faz referência às origens do samba, que veio primeiramente de pessoas sem condições, de lugares excluídos socialmente, ela comenta a importância de olharmos para o que temos e não para o que falta e, aparentemente, ela enxergou isso nos brasileiros na “enorme energia”, talvez por isso outros povos consideram que o brasileiro tenha “alegria”, por sua forma de resolver os problemas.

Os alunos foram interrogados de forma a pensar em outras características do Brasil que faltavam na descrição da canção *País Tropical* “e) E o país apresentado na música, como é visto pelo autor? Você concorda com essa imagem? Comente. Assim, uma característica etnonímica foi verificada: a miscigenação.

Excerto 37 – Representação etnonímica – miscigenação

Transcrição – Aula 2

A6: **A miscigenação cultural e étnica.** Tem os lados negativos também que não são colocados.

A4: A política.

Enfatizamos que os processos de miscigenação sempre existiram, contudo, atualmente, são mais perceptivos, devido aos deslocamentos populacionais constantes. Há uma ideia de que o Brasil é miscigenado, pois se constitui essencialmente de diversos povos, ou seja, além dos indígenas, tivemos vários povos que migraram para o Brasil, em especial europeus e africanos, “Surgimos da confluência, do entrechoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos” (RIBEIRO, 2006, p. 17). Dessa forma, mesmo que haja miscigenações em outros países, a representação de um país miscigenado é enfatizada quando nos referimos ao Brasil, pela mistura étnica desde sua colonização, entre índios, africanos e portugueses.

A ideia de miscigenação também foi verificada nas discussões da aula 3, por meio da música *Cota não é esmola*, em que conversávamos sobre as desigualdades que se refletem nas variadas etnias e nos problemas sociais brasileiros. Essas discussões foram incentivadas pelas questões “a) Como é a rotina de estudos da estudante dessa canção? b) Você acha que a estudante dessa canção tem muitas chances de entrar para uma universidade no Brasil? Por quê?”.

#### Excerto 38 – Representação etnonímica – a questão das cotas

Transcrição – Aula 3

P: A cota é essa parcela de vagas que, atualmente, é destinada, nas universidades, pra pessoas...é...negras, indígenas. Existe a cota...

A2: Do total das vagas”.

P: Isso!

A3: **Só que, no Brasil, está ligado à desigualdade histórica...né? A questão racial.**

A2: Tem que ser recompensada.

P: Só que ela fala que cota não é esmola...porque acontece que existe essa parcela destinada a vagas, mas existe uma polêmica muito grande quanto a isso, porque, isso...que inclusive fala na música que isso é...uma esmola, é você dar uma coisa pra pessoa sem ela merecer...

A4: Que a cota não paga...o que os brancos fizeram aos indígenas e aos negros...

P: Isso, ou que cota é um direito dela ...não é uma coisa...

A6: **Então ela quer falar, porque ela é preta...ela, enfim, ela fala que ela não é...muito reconhecida como um branco no mesmo lugar...**

P: Perfeito...[...] a rotina dela ...é mais complicada...ela tem que trabalhar, ela limpa três apartamentos, não conseguiu ter acesso à universidade, então, ela mostra essa rotina pra exemplificar mesmo e que ela merece...e que as cotas são necessárias e que não pode ser entendida como esmola, como muita gente pensa que é...

A6: Sim, interessante.

Vemos que, quando a pesquisadora explica o que é cota, temos um brasileiro<sup>83</sup> (A3) que enfatiza que a questão das cotas refere-se às questões históricas. Os brasileiros tentam explicar para os alunos de outras nacionalidades o que é cota e porque ela não seria um empecilho ou algo prejudicial ao sistema universitário brasileiro. Ela seria como um pagamento de uma dívida para com as gerações de negros que foram escravizadas e que, com o passar dos anos, ainda se encontram, em sua maioria, em condições de pobreza, já que a abolição da escravatura foi um processo tardio que ocorreu em 1888. Eles também comentam que o tema gera bastante polêmica e discussões.

Como explica Ribeiro (2006, p. 21), o povo-nação não surge no Brasil com intenções sociáveis e povoamento, mas “surge da concentração de uma força de trabalho escrava recrutada para servir a propósitos mercantis alheios a ela, através de processos tão violentos de ordenação e repressão que constituíram, de fato, um continuado genocídio em etnocídio implacável”. Parte da composição étnica brasileira (discutida no item anterior) é composta por africanos. Eles foram trazidos para o Brasil na condição de escravos para servir aos dominadores, logo todo o processo foi sangrento. Atualmente, o trabalho escravo é proibido, contudo, há uma herança étnica e social que permanece historicamente em nossa sociedade que precisa ser discutida, pois ela reflete nossas desigualdades.

Aparentemente, o contexto em questão mostra uma realidade diferente da que os estudantes conhecem, todavia, por meio da música, os alunos reconhecem que a personagem da canção, por ser negra, não tem as mesmas oportunidades que uma pessoa branca. Essas discussões refletem um pouco o Brasil, a história da miscigenação no país e como é vista atualmente. Somos um país constituído por diversas etnias, contudo, isso não representa uma igualdade racial e uma oportunidade igualitária para todos, isso também não ameniza as desigualdades, pelo contrário, há um processo histórico que as acentua.

Na aula 6, também foram levantadas questões de miscigenação. Retomamos a questão das cotas, da constituição étnica do Brasil e do lugar do negro na sociedade brasileira:

Excerto 39 – Representação etnonímica – pardo, negro, descendência

Transcrição – Aula 6

G: É complicado, tem a definição **de pardo no dicionário que o dicionário coloca tipo...branco sujo, coisa assim.**

P: A:::sério?

G: Coisa assim.

<sup>83</sup> A3 é a fala de um professor brasileiro. O professor da turma B, que é brasileiro, participou de apenas uma aula, a 3.

P: Branco sujo é muito estranho.

G: **Mesmo negro, não sei o que eles colocaram, mas é um pouco horrível...no sentido que colocamos,**

P: Então, porque quando você fala cafuzo pra mim, mistura de negro e índio, pra mim também é muito estranho...o que é mestiço...não faz muito sentido...

G: Porque vê os pais e não o que tem antes.

P: Então, no Brasil, a gente tem, a gente tá trabalhando com autodeclaração, é o que você se considera, se eu me considero, negra, eu sou negra. Você, se você se considera negro, você é negro...então acho que, atualmente, tem essa autodeclaração. Então, acho que se tiver esse negócio de cota, eu acho que...em alguns lugares eles fazem investigação, eu outros não; eu já sei, já ouvi também pessoas que entraram na faculdade por causa de cotas e são totalmente brancas....as pessoas se aproveitam disso.

G: Nossa...é um problema isso...

P: Auto declaração E ela se autodeclara negra, porque tem descendência negra...e ela entra na cota.

G: Sempre é possível no Brasil...

P: Exato, porque, com certeza, você vai ter alguma descendência...tem gente que não tem, mas é difícil uma pessoa que não tem...

G: **Mas no Brasil é muito misturado, então..., às vezes, salta várias gerações, tem isso também...**

Por meio da transcrição da aula 6, verificamos que o aluno de PLE conhece a miscigenação étnica presente no Brasil. O aprendiz e a professora conversam sobre a música *Inclassificáveis* e o conceito das palavras contidas na canção: “b) O autor responde à questão inicial trazendo algumas misturas raciais: mestiços, mulatos, cafuzos, pardos mamelucos. Defina essas palavras”. O aprendiz questiona as definições de pardo e de negro apresentadas pelos dicionários. Em uma busca rápida, conferimos a definição de pardo no Google:

Adjetivo1. De cor escura, entre o branco e o preto. 2. Branco sujo, escurecido”. E, também, a definição de negro: “1. Que recebe a luz e não a reflete. = PRETO. 2. Escuro. 3. Sombrio. 4. Trigueiro. 5. Triste. 6. Infeliz, mofino. 7. Fúnebre, tétrico. 8. Nefando. 9. Aflito, apouquentado. Substantivo masculino.10. Cor negra. = PRETO. (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2019<sup>84</sup>).

Observamos que um estrangeiro, ao buscar as definições de pardo e de negro no dicionário, sofre um impacto e uma estranheza, pois, para denominarmos pardo, partimos do conceito de branco, e dizer que uma coisa é suja parece ser um adjetivo pejorativo, principalmente em se tratando de uma pessoa. Quando nos referimos a alguém dessa forma, não é de maneira polida, é quase um xingamento. Na definição de negro, vemos que ela está

<sup>84</sup> Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/negro>. Acesso em: 22 fev. 2019.

associada à cor preta, escura, contudo, todos os adjetivos associados a essa palavra são de conotação ruim. De certo modo, nossa língua carrega um preconceito racial já no valor semântico da palavra e no dicionário, por exemplo, quando dizemos “a coisa está preta”, estamos nos referindo a uma situação difícil, complicada. Para um estrangeiro que não conhece o contexto situacional do uso das palavras, podem soar estranhas as definições, até mesmo para a professora pareceu estranho o conceito.

O tema da cota racial foi retomado nessa aula devido às perguntas do estudante que quis entender um pouco mais sobre essa discussão, porque discutíamos sobre a música *Inclassificáveis*, que trata da miscigenação de forma geral. Muitas vezes, principalmente para as pessoas que nunca estiveram no Brasil, causa estranheza o fato de o país ter cotas étnicas nas universidades, visto que, ilusoriamente, haveria uma ideia de igualdade racial e de que todos possuiriam os mesmos direitos e condições de acesso. Ribeiro (2006) denomina essa falsa igualdade de ‘democracia racial’, que pode mascarar os abismos sociais, pois se cristaliza em *modus vivendi*, separando os ricos dos pobres. Os privilegiados isolam-se e são indiferentes aos pobres; o povo-massa vê os ricos como privilegiados por Deus, e, quando há consciência das injustiças, as manifestações e revoltas são reprimidas com violência e com o apelo à ordem.

Além da descendência africana, na mesma aula, foi discutida a descendência europeia.

#### Excerto 40 – Representação etnonímica – descendência europeia

Transcrição – Aula 6

P: Exato, a gente é uma mistura, eu entendo que ele questiona isso, porque se fala muito dessa composição do povo brasileiro, talvez antes, porque hoje a gente não pode definir se você é descendente de índio, você é descendente de negro, de branco. Tem os descendentes, mas hoje...

G: **É misturado.**

P: É mi::sturado, mesmo os meus pais, eles são mestiços. Acho que minha bisavó que talvez eu lembre, era branca e que meu bisavô era negro, então, mas depois, pra mim, as outras gerações é tudo uma mistura. Mas eu acho que, às vezes, você nem consegue enxergar essa diferença...

G: É muito complicado...não pode saber.

P: Principalmente hoje, porque antes, eu acho que você conseguia ver a descendência...até muito brasileiros pegam cidadania europeia.

G: Sim.

P: **Sim, porque o avô ou o pai...**

G: **É italiano.**

P: **Hurum,**

G: Mas é possível fazer isso?

P: Sim, muito possível...eu conheço muita gente....

G: Que bom, é prático pra todo mundo...

A conversa sobre a miscigenação étnica no Brasil teve continuidade, pareceu ser assunto de interesse do aluno. Assim como aparentemente a cota pode causar um leve espanto, o fato de os brasileiros poderem usufruir de passaportes europeus pela descendência causou surpresa. Contudo há um reconhecimento (ZANCHETTA, 2015) de migrantes que vieram para o Brasil em grandes quantidades, no caso, os italianos. Provavelmente, o aluno conhece um pouco da história do Brasil. E há, também, um reconhecimento da importância de os descendentes brasileiros terem acesso à Europa.

A questão da miscigenação apareceu também quando discutíamos as festas populares do Brasil. Na aula 7, falamos ainda da influência africana em muitos feriados e nas religiões do país; nessa aula, as músicas trabalhadas foram *Rainha do mar* e *Marujada de São Benedito*, e falávamos sobre a seguinte questão: “a) A marujada é uma festa tradicional do Pará. O que é comemorado e como é comemorado?”.

#### Excerto 41 – Representação etnonímica – descendência africana

Transcrição – Aula 7

G: Dançam.

P: Isso, eles dançam, eles rezam.

G: **Sim, estranho, não é assim em geral?**

P: **É uma coisa mais de oração né? Mas eles vão dançar.**

G: **É mais sério...**

P: **Sim...interessante, eu acho que...mostrando que tem bastante influência africana porque as danças, as religiões africanas dançam também né?**

G: Verdade.

P: A maioria. Acho que é mais atrativo também né?

G: Conheço o catolicismo, não sei como é possível (risos).

A miscigenação racial do Brasil gerou uma miscigenação geral em muitas áreas, na religião, na comida, nos sotaques, constituiu a diversidade. Ao conversar sobre um feriado religioso católico da região Norte (a festa de São Benedito), o estudante francófono revelou um distanciamento (BOURDIEU, 1987), causado pelo desconhecimento da situação. Ele afirmou conhecer as tradições apenas da religião católica, isto é, as tradições que ele conhecia não envolviam a dança como forma de comemoração religiosa.

Dessa forma, causou um possível estranhamento (ZANCHETTA, 2015) o fato de as pessoas dançarem como uma forma de louvor religioso. A professora explicou que, possivelmente, talvez haja uma influência das religiões africanas mesmo nas festas religiosas

católicas, visto que, quando os africanos escravizados vieram para o Brasil, trouxeram consigo o desejo de cultuar sua religião, mas eles foram impedidos disso. Assim, a religião católica (vinda majoritariamente de Portugal e da Espanha) foi imposta aos índios e aos africanos. Esses, então, praticavam sua religião escondidos, e muitos dos que se converteram ou disseram converter-se ao catolicismo trouxeram suas crenças, costumes e influências para a “nova religião”.

Outra representação que um brasileiro tentou mostrar aos estudantes foi o estereótipo que a mulher brasileira possui em alguns países estrangeiros:

Excerto 42 – Representação etnonímica – a visão da mulher brasileira

Transcrição – Aula 3

**A3: Ao mesmo tempo, nós temos preconceito de mulher brasileira... aquela mulher de formas redondas, mulata, muito bonita, que toda aquela gente valoriza. Mas depois se olhamos só pro outro lado, ninguém valoriza.**

P: Ninguém valoriza...?

A3: É só como se fosse uma marca do povo Brasil e que tava com rótulo do Brasil.

Podemos dizer que, mais do que uma representação etnonímica, o brasileiro fala de um estereótipo ou ele se referiu ao possível preconceito contra a mulher brasileira, uma percepção sobre o que ele acredita serem as percepções do outro. O professor brasileiro afirmou que a mulher brasileira é, muitas vezes, vista como uma imagem exótica e erotizada, valorizada por sua beleza estética padronizada, em relação ao que as pessoas acreditam ser a mulher brasileira: mulata, bonita e de formas redondas, ou seja, uma ideia generalizadora para todos os membros de um grupo. Mas, como ele disse, essa imagem seria apenas um rótulo ou um estereótipo e que, na vida real, ninguém daria a ela o devido valor, isto é, entendemos, pelo discurso citado, “mas depois se olhamos só pro outro lado, ninguém valoriza”, que a mulher brasileira seria uma imagem mercadológica para atrair a atenção. Essa imagem pode gerar uma representação negativa da mulher brasileira que seria malvista no exterior.

Outra representação dos estudantes de PLE percebida nas aulas foi a não humildade dos brasileiros.

Excerto 43 – Representação etnonímica – não humildade

Transcrição – Aula 2

**A2: Abençoado por Deus, é muito humilde, pode ser brasileiro (Risos)**

**E: O Cristo Redentor.**

P: Isso mesmo, a ideia de abençoado é referência ao Cristo Redentor de braços abertos.

Por meio da compreensão da canção *País tropical*, os alunos conversam sobre os elementos que poderiam fazer referência ao Brasil – “a) O autor fala sobre um país na música, qual é? Como você conseguiu identificar? ” - A letra da canção diz que o Brasil é um país abençoado por Deus, e o estudante trouxe essa referência como se retratasse o Brasil. Ele enfatiza que isso seria um elogio exacerbado e nada humilde, comentário marcado também pelo riso, que pode representar uma ironia ou uma brincadeira. Por essa fala, deduzimos que, provavelmente, ele conhece um brasileiro e, devido a essa experiência, chegou a essa conclusão de que os brasileiros não são humildes. A imagem do Cristo Redentor foi verificada também como uma associação possível ao Brasil, o que discutimos na próxima subseção, como uma representação toponímica.

Apresentamos, a seguir, uma representação das questões de formalidade/informalidade e distanciamento/intimidade relacionadas às formas de tratamento entre os brasileiros e pessoas de outras nacionalidades (português e francês) quando um sujeito ocupa um papel hierárquico superior.

Excerto 44 – Representações etnonímica – relações próximas e distantes

Transcrição – Aula 3

A3: Na França estou sempre acostumado a chamar madame ou monsieur.

P: É normal falar professor aqui na Universidade?

A1: Não, madame. Pra mim é estranho, nós dizemos senhor e senhora...são coisas distantes...

A3: Em Portugal eu utilizava Doutor ou Doutora...

P: Mas *professeur* aqui seria uma coisa muito formal, sim?

A6: Sim, mas é verdade que no Brasil a relação de professor e aluno é muito próxima?

P: Sim...

A6: **Eu fui num *lycée* com uma prima minha, duas semanas e eles estavam conversando juntos com o professor no final da aula, eu fiquei muito *étonnée*, como que fala?**

**P: Espantada...**

**A6: Impressionada, porque aqui, o professor, é tipo, é quase...uma autoridade.**

**P: Tem uma distância?**

**A6: Tem uma distância muito grande.**

A3: Aqui os alunos não veem o professor como uma pessoa, que não tem sentimentos, sensações.

P: [risos]. — Ele está lá pra ensinar...

De acordo com a transcrição da aula 3, verificamos que uma aluna de PLE construiu uma representação dos brasileiros por meio de uma situação que ela viveu no Brasil e quis confirmar com os outros brasileiros da aula se essa representação é verdadeira. A questão de proximidade entre as pessoas é algo diferente entre as culturas, no caso a brasileira e a francesa, segundo a discussão da aula, no âmbito escolar. O comportamento da prima conversando com a professora no final da aula em uma escola brasileira causou estranhamento (ZANCHETTA, 2015) na aluna de origem francesa. Esse estranhamento é devido à representação das relações francesas no âmbito escolar, ou seja, há uma ideia de distanciamento entre professor e aluno; o professor estaria ali para ensinar, e não há qualquer tipo de interação entre eles fora da sala de aula. Essa ideia também parece ser estendida a Portugal, há uma formalidade, ou uma postura com um vocabulário adequado para se dirigir ao professor. Essa relação formal entre professor e aluno não parece estender-se ao Brasil, ela é confirmada pelos outros brasileiros e pela francesa que presenciou uma situação no âmbito escolar brasileiro. Essa relação menos formal pode estar relacionada à representação de que as pessoas do Brasil são mais próximas umas das outras, são acolhedoras, não são frias em questão de se relacionar com o outro, assim, essa representação é estendida e confirmada em todos os âmbitos.

Nesta subseção, analisamos as representações presentes nos discursos dos estudantes nas aulas de PLE relacionadas às características do povo brasileiro. Verificamos representações de alegria e de superação dos brasileiros; também a presença da miscigenação na composição populacional foi discutida, principalmente a presença da descendência europeia no Brasil e a presença da descendência africana, que se refletem em várias áreas, como na religião. Há, ainda, uma representação sobre o relacionamento entre professor e aluno: no Brasil há uma proximidade, em contraposição ao distanciamento dessa relação em outros países.

Analisamos, a seguir, as representações toponímicas.

### 6.3.3 Representações toponímicas

Nesta subseção, analisamos as representações toponímicas, ou seja, as representações associadas aos aspectos geográficos de um lugar (AUGER, 2003). Elas podem estar associadas à cultura patrimonial, aos meios de transporte, ao clima, à comida, às paisagens, às situações sociais, às artes, às festas, às tradições. As representações toponímicas apareceram com frequência no discurso dos estudantes, muitas vezes, de forma personificada, ou seja, atribuem-se representações etnonímicas às toponímicas, atribuem-se práticas, ações e características que têm relação com pessoas, mas elas são atribuídas a coisas e objetos.

Apresentamos a primeira representação toponímica relacionada à festa popular brasileira: o carnaval. Na primeira aula, de acordo com a transcrição abaixo, interpretamos a música *País tropical*, os alunos precisavam falar sobre os elementos que poderiam permitir identificar o Brasil – a) O autor fala sobre um país na música, qual é? Como você conseguiu identificar?).

#### Excerto 45 – Representação toponímica – carnaval e *País tropical*

Transcrição – aula 1

P: A qual país o autor se refere na música?

A5: Brasil.

P: Brasil, como vocês conseguiram identificar isso?

A2: **Carnaval**,

P: Carnaval é uma referência, outra mais?

A4: País tropical.

A1: Sou Flamengo.

Por intermédio da canção, os alunos de PLE mostraram uma representação do Brasil relacionada ao carnaval; essa representação foi verificada nas interações de Teletandem (excertos 1 “e também que há carnaval durante fevereiro” e 31 “Eu já vi algumas reportagens na televisão falando do carnaval”). Com isso, podemos dizer que a ideia de carnaval no Brasil é, talvez, nacional e mundialmente conhecida, pois foi citada em várias interações e nas aulas de PLE. O carnaval não é uma festa que teve início no Brasil, mas o modo como ele acontece aqui é especificamente particular.

O carnaval teve início com os gregos, os hebreus e os romanos no intuito de comemorar as colheitas e homenagear as divindades relacionadas com essas colheitas. A festa acontecia nos meses de novembro, com muita bebida e comida. Na Idade Média, a festa foi incorporada ao calendário cristão como os dias que antecedem a quaresma (tempo de fazer

penitências, por meio de privações, principalmente alimentares), isto é, seria um período para despedir-se da fartura, frente às privações que viriam. Por isso, a data da comemoração também foi alterada. A partir dessa época, surgiram os bailes de máscaras e as fantasias, principalmente na Itália; na França tiveram início os desfiles de rua. Tudo isso foi espalhado pelo continente europeu, assim, Portugal traz o carnaval para o Brasil, contudo, no início, ele foi censurado, pois era tido como algo desordenado. Posteriormente, tornou-se festa da nobreza. O carnaval como o conhecemos só tomou forma a partir de 1899, com Chiquinha Gonzaga e a música *Ó, abre alas*. Seguidamente, surgiram os primeiros blocos de carnaval no Rio de Janeiro<sup>85</sup>.

Para DaMatta (1979), o carnaval no Brasil é uma forma de extravasar, de inverter, de a pessoa ser quem ela deseja, de libertação das repreensões. Também, não há diferenças sociais no período do carnaval, todos são iguais, o rico pode ser pobre e o pobre pode ser rico. O autor acrescenta que o carnaval é um lugar de protesto e de questionamento das normas e dos padrões, reflete os temas atuais da sociedade. Essa referência é conhecida por alguns alunos de PLE, como vemos no próximo trecho.

#### Excerto 46 – Representação toponímica – carnaval

Transcrição – Aula 7

P: Bom...a:::a gente vai falar de festas....

G: **a::: carnaval!!!**

P: Não! Você já falou demais de carnaval, né?

G: Verdade, na prova também. Tinha uma quadrilho que criticava o carnaval.

P: Dos lixos?

G: Não só isso, um pouco de tudo...é...diz que é pão...e circo...

P: E você o que você acha? Você acha que é pão e circo?

G: **Um pouco sim..., mas, não tanto, um pouco. Porque tem protestos também durante o carnaval....**

P: Tem, tem...tem vários blocos de protesto sim,

G: Este ano tive...

Conforme o trecho citado, identificamos que realmente o carnaval é uma representação que remete ao Brasil. Verificamos que essa temática também foi discutida nas aulas de PLE e, assim, entendemos que as aulas podem ser fontes de representações; mais do que o lado festivo do carnaval, os estudantes viram na aula uma crítica ao carnaval, houve diversos pontos de vista sobre a comemoração. Além disso, o aprendiz estava atento às

<sup>85</sup> Disponível em <http://tudo.extra.com.br/geral/muito-alem-da-escola-de-samba-como-surgiu-o-carnaval-no-brasil/>. Acesso em: 12 dez. 2019.

notícias que tinham relação com a festa; quando ele mencionou os protestos presentes nela, referia-se, principalmente, aos desfiles das escolas de samba de São Paulo e do Rio de Janeiro. Essas, em 2018 (ano que aconteceu as aulas), principalmente a vice-campeã, Tuiuti, fizeram um desfile criticando duramente o governo da época.

Além da representação do carnaval, temos as representações de futebol e de país tropical, citadas na transcrição anterior da aula 1 e verificadas por meio da canção e das falas dos alunos de PLE também no próximo trecho:

Excerto 47 – Representação toponímica – futebol, tropical

Transcrição – Aula 2

A1: Há exageros, por exemplo, eu ouvi essa canção quando era pequeno e pra mim é Brasil, essa canção é Brasil, tudo o que tinha imaginado do Brasil, do sol, do mar, do carnaval... **Futebol**, é uma evocação de um país tropical.

O futebol é um esporte muito popular mundialmente, ele também é o mais popular no Brasil. A popularidade de ser o país do futebol pode dever-se aos títulos mundiais de Copa do Mundo (campeonato de futebol que acontece de quatro em quatro anos, em uma disputa que reúne as melhores seleções mundiais) que o Brasil possui, pois é o país que mais vezes alcançou esse título, é pentacampeão mundial. De modo igual, os campeonatos e os times brasileiros são conhecidos, principalmente os times mais populares, como o Flamengo, time carioca que possui o maior número de torcedores no Brasil, logo o nome do time, que está na música, é associado a uma representação brasileira. Quando relacionamos o futebol ou o carnaval às paixões nacionais, podemos dizer que são também representações etnonímicas, pois elas remetem à identificação da população com determinada simbologia. Meyer (2015) confirma esses dados, pois a autora menciona que os produtos culturais da década de 60, como a Bossa Nova (que foi recorrente nesta pesquisa), a novela de TV e o futebol-arte (também recorrente), colocaram o Brasil em evidência na mídia internacional.

A referência de clima tropical também foi associada ao Brasil, foi vista nos trechos anteriores (excerto 46) e pode ser vista no trecho a seguir, no qual os alunos explicam o que é um clima tropical.

Excerto 48 – Representação toponímica - clima

Transcrição – Aula 2

P: O que é um país tropical?

A2: **Um país com calor e mais natureza.**

A4: Muito úmida.

A6: **Se refere ao *climate* bem específico. Um clima tropical** é um clima entre o Trópico de câncer e o de Capricórnio, onde a temperatura não é menos, não pode ser menos que dez e oito e não mais que trinta, entre 20 e trinta.

A representação de país tropical também pode remeter ao Brasil, os aprendizes têm consciência da localização geográfica do país, logo inferem e sabem explicar adequadamente o que é um clima tropical. Além disso, há uma propaganda midiática que enfatiza a ideia de um país tropical, difundida pela própria música, e isso, muitas vezes, pode ser associado à ideia de um país feliz. De acordo com a outra questão presente no material das aulas elaboradas, discutimos a seguinte pergunta: “b) O que é um país tropical? Tem alguma diferença com relação ao seu país? Comente-as”. Desse modo, os aprendizes também falaram sobre a diferença do clima no sul do Brasil e sobre o clima na França, os diferentes microclimas de cada região. Esse tema também foi discutido nas interações de Teletandem (excerto 16 DF: Falamos do tempo no Brasil, que é diferente, muito diferente, do tempo na França, porque, no inverno na França, faz muito frio e, no Brasil, faz muito bom (Diários reflexivos, interagentes franceses)).

Outras referências toponímicas foram associadas ao Brasil.

#### Excerto 49 – Representação toponímica – Cristo Redentor

Transcrição – Aula 1

E: **Abençoado por Deus.**

P: Abençoado por Deus, por quê?

E: No Rio tem...eu não sei como ele se chama.

P: **O Cristo redentor?** Que fica assim né?

E: Sim.

P: A gente costuma falar que é abençoado por Deus exatamente por isso, por essa referência. Todos conhecem o Cristo redentor?

E: Sim.

As palavras que fazem referência ao país referem-se a objetos característicos e símbolos nacionais (AUGER; CLERC, 2006), como o carnaval, e percepções globais do país, como país tropical, Cristo Redentor, que se pode referir também ao termo “abençoado por Deus”. De acordo com as transcrições dessa aula e das outras anteriores (excertos 44 e 45), verificamos que essa representação está presente no discurso dos estudantes; essas representações toponímicas relacionadas a símbolos nacionais estão no imaginário dos aprendizes como uma associação com o Brasil. A representação desses sintagmas,

“abençoado por Deus” e “Cristo Redentor”, também pode fazer referência a outra representação brasileira ligada à religião, de maioria cristã, que tem Deus como o ser superior da religião. O cristianismo foi trazido para o Brasil pelos portugueses (país de tradição católica) assim que chegaram, em 1500. Durante a colonização no Brasil houve missões para a evangelização dos índios. Desse modo, além da imposição da língua portuguesa, temos a imposição de uma religião. De acordo com Burke (2010, p. 181), como mencionamos na parte teórica, uma nação deveria unir a trindade “um rei, uma fé, uma lei”.

Essa representação associada à religião também pode ser vista em outras falas.

#### Excerto 50 – Representação toponímica – religião

Transcrição – Aula 7

**P: E na religião católica que tem no Brasil, tem o nome de nossa senhora de alguma coisa....**

**G: Do mar?**

**P: Do mar da conceição...**

**G: Sim, porque eu acho que na França, eles têm isso também...**

P: Ah sim,

G: Eles têm uma comemoração também assim...

P: Onde?

G: Nice.

P: Nice...ah ok, uma comemoração no mar também?

G: Sim, a mesma coisa...

P: E o que eles fazem? Você sabe?

G: Não sei...acho que os ciganos também não?

P: Tem essa mesma...

G: Acho que sim...

P: Pode ser...e o significado mesmo de Iemanjá que vem da religião africana...é...como fala...mãe dos peixes...

Uma das canções discutidas na aula 7, transcrita, foi *Iemanjá, rainha do mar*, discutindo-se principalmente a questão “d) Você conhece uma festa semelhante? Conte-nos”. A canção evocou a discussão de vários elementos relacionados à religião (ou ao sincretismo religioso brasileiro). O elemento religião pode fazer referências representativas toponímicas de um país. Além das religiões cristãs vistas pela palavra Deus na transcrição da aula anterior (excerto 48), na transcrição da aula 7, nesse excerto, verificamos a influência de religiões africanas presentes no Brasil. Isso foi discutido pelo estudante que logo fez uma relação com sua cultura, mencionando uma festa similar no seu país: “Eles têm uma comemoração também assim.../ P: Onde? /G: Nice”, todavia o estudante não soube dar mais detalhes sobre essa comemoração.

Como discutimos na subseção das representações etnonímicas, os alunos possuem representações da formação do povo brasileiro, mesmo que de forma superficial. Assim, percebemos a presença dos costumes africanos em todos os âmbitos do Brasil, alimentos, danças, língua, religião, principalmente em algumas regiões.

Um elemento relacionado às características geográficas, especificamente à vegetação, pode ser observado no próximo excerto das aulas.

#### Excerto 51 – Representação toponímica – vegetação

Transcrição – Aula 2

P: A mesma questão, de qual país é o eu da canção?

A1: Do Brasil.

P: E como nós conseguimos identificar dessa vez?

A1: **Caatinga.**

**A2: Sertão.**

**A4: Sertanejo.**

P: Isso, então vamos lá, o que é caatinga?

A4: Uma vegetação.

P: Vocês se lembram como é a caatinga?

A4: Seca não?

P: Isso.

A4: Sem folhas.

Os alunos compreendem que os termos caatinga, sertão, sertanejo fazem referência ao Brasil. Essa representação toponímica desencadeou outras discussões que precisaram ser mais explicadas nas próximas aulas. De acordo com a transcrição da aula, impulsionados pela questão “b) O que é caatinga, sertão e cerrado? Descreva as características dessa vegetação. No seu país tem alguma paisagem semelhante? ”, conversamos sobre as características da caatinga e onde ela se encontra no Brasil, com desenhos no quadro e imagens na internet, depois discutimos o que é sertão e onde se localiza geograficamente, também com imagens e mapas. Falamos o que é cerrado e sua localização no Brasil – eles não tinham nenhuma ideia sobre esse tipo de vegetação, ao contrário dos termos caatinga e sertão, os quais eles já conheciam. Mostramos que o cerrado ocupa uma grande parte do Brasil – Distrito Federal, Bahia, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Piauí, Rondônia, São Paulo e Tocantins.

Naquele momento, enfatizamos a diversidade do cerrado associando-o à savana africana, o que pareceu ter ficado mais acessível para eles. Refletimos sobre como é a

vegetação na França (eles demoraram para responder a essa pergunta) e de outros países; falamos também da Floresta Amazônica, que ocupa 45% do território brasileiro.

Observamos outra representação guiada pela questão “e) E o país apresentado na música, como é visto pelo autor? Você concorda com essa imagem? Comente”.

#### Excerto 52 – Representação toponímica – violência

Transcrição – Aula 1

P: Vocês concordam com visão do autor de como ele apresenta o Brasil?  
(Sinal de mais ou menos com a cabeça).

A1: **Quando estou a pensar do Brasil, vou ver um país alegria, estilo... mas também de violência. Falta talvez essa parte.**

Nesse trecho, o aprendiz confirma a representação etnonímica de alegria atribuída ao Brasil, discutida na subseção anterior (excerto 34), e apresenta uma outra representação, a ideia de violência. Essa representação foi percebida também nas interações de Teletandem (excerto 24 “A ideia que ela tem do Brasil parece ser a de que todas as cidades são extremamente perigosas (Diário reflexivo, interagente brasileiro, 10/2016)”). A violência, geralmente, é apresentada de forma personificada, metonímica, ou seja, o país é violento, e não as pessoas que o habitam. A personificação atribui representações etnonímicas e toponímicas. Como discutimos anteriormente (na subseção Desigualdades sociais), o Brasil, sendo um “país de Terceiro Mundo”, pode carregar algumas representações generalizadas, por exemplo, a violência em todas as cidades brasileiras, e, nesse ponto, também há uma comparação com a França. Os estudantes dizem o que eles entendem por um país violento a partir do seu lugar social, habitantes, em sua maioria, de países de “primeiro mundo”, com menores índices de violência, comparados ao Brasil.

Um dos motivos que geram a violência e também é umas das características de países de “Terceiro Mundo” é a desigualdade social, verificada nas interações de Teletandem (excerto 23 “G3: Mas, em França, nós não temos tantas pessoas que pedem a... esmola, acho que São Paulo tem muitas pessoas que pedem esmola, e isso existe em França, mas não é a mesma coisa” (Interação 3, 02/2016) ) e nos discursos dos estudantes.

#### Excerto 53 – Representação toponímicas – problemas econômicos e ambientais

Transcrição – aula 2

P: Como o país é visto na canção?

A1: É visto como um paraíso.  
 A2: Um país de festa, alegria.  
 P: E vocês concordam com isso? A descrição esse autor”<sup>66</sup>.  
 A4: Com a natureza sim (risos).  
 P: E com o resto?  
 A4: Não um paraíso.  
 P: Tem os defeitos né?  
 A4: Sim...  
 A5: **A violência, os gongues.**  
 A6: **Inegalidade.**  
 {...}  
 A1: **Problemas ecológicos e também... com desenvolvimento de uma agricultura com o industrial que causa...(pausa)**  
 P: Problemas econômicos?  
 A1: Sim e ecológicos também.

Além da violência, os alunos consideram a desigualdade (*inegalidade*, desigualdade em francês é 'inégalité, houve uma transferência da língua materna) como uma das características do Brasil. Ela pode existir em diversos países, contudo, nos países subdesenvolvidos, ou em desenvolvimento, a desigualdade é mais acentuada, devido a fatores históricos ainda não resolvidos. Primeiramente, podemos apontar que o Brasil foi uma colônia de exploração, cujos bens produzidos eram destinados a enriquecer outra nação. Outro fator pode ser em decorrência da era moderna com o processo de globalização, logo cabe retomar a teoria de Kumaravadivelu (2008, p. 130), “[...] o conceito de globalização tem significados diferentes para pessoas diferentes em épocas diferentes”. Também, como assinala Hobsbawn,

A atual onda da globalização de mercado livre provocou um crescimento dramático das desigualdades econômicas e sociais tanto no interior dos Estados como internacionalmente. (HOBSBAWN, 2007, p. 3 *apud* BLOMMAERT, 2010)

Desse modo, ao mesmo tempo em que a globalização produziu crescimentos, ela acentuou as desigualdades, principalmente no que diz respeito à população mais pobre, que não acompanhou esse processo, ou o acompanha para ajudar o enriquecimento de outrem. Além disso, a máquina midiática reproduz e naturaliza a ideia de ser possível um dia, com esforço, driblar a desigualdade, ou seja, as pessoas menos favorecidas podem, por meio exclusivo do trabalho, alcançar uma vida melhor, outros fatores sociais não são levados em consideração.

A representação toponímica do Brasil relacionada à floresta Amazônia foi frequente, nas aulas e nas interações de Teletandem (excerto 3). A floresta Amazônica é considerada a

maior floresta tropical do mundo, possui uma grande diversidade de fauna e flora, apesar de ela estar presente em outros países, a maior parte está no Brasil e ocupa 45% do território brasileiro. Em virtude dessa grande diversidade, a floresta tem um grande valor ecológico e econômico, assim, sua preservação é quase uma preocupação mundial, já que o seu desmatamento (que acontece de forma contínua) pode trazer prejuízos e consequências em âmbito global. Por ser um símbolo nacional muito conhecido e sempre ser assunto de discussão mundial, a floresta Amazônica é verificada com frequência nos discursos dos estudantes, muitas vezes, como algo problemático acerca do desmatamento e da preservação.

Outra ideia relacionada à desigualdade social foi citada nas aulas, a desigualdade entre as regiões brasileiras.

#### Excerto 54 – Representação toponímica – desigualdade regional

Transcrição – Aula 1

P: Vocês conseguiram entender?

A1: É uma crítica?

P: Ao quê?

A1: **Não se preocupe dessa região, porque o sertão tem mais desigualdade social comparado com o sul do Brasil.**

**P: Sim, é uma região com menos investimento.**

A2: As pessoas podem sentir com....saudade, de sair da sua região, cidade.

P: Sim, é combinação dessas respostas.

Aula 2

A1: A imigração.

P: Está relacionado a imigração. De onde pra onde?

A1: **Do nordeste para o sudeste.**

**P: Isso, qual causa dessa migração?**

**A2: Economique.**

P: Isso, por problemas econômicos, ecológicos, a seca, falta de investimento.

A4: Imagina que a vida na cidade é melhor que a vida compartilhada...

Pela transcrição citada, vimos que os aprendizes de PLE conseguiram construir significado por meio da canção estudada naquela aula, *Lamento sertanejo*, pois conheciam um pouco da situação brasileira. Interpretamos um pequeno trecho que tratava do êxodo nordestino e compreendemos a seguinte questão f) “De acordo com o trecho lido anteriormente e pelo contexto da canção, explique os últimos versos: Sou como rês desgarrada / Nessa multidão boiada caminhando a esmo”. As representações toponímicas de seca na região Nordeste foram acentuadas pelos estudantes, assim como representações que podem ser personificadas de desigualdade e os problemas econômicos. As representações foram pensadas, de acordo com a transcrição acima, identificamos que os estudantes

conseguiram construir uma resposta com discussões sobre o processo migratório do Nordeste para o Sudeste – devido à seca, à falta de investimento na região de origem e à industrialização da região de destino; além disso, falamos sobre a saudade que as pessoas sentem ao deixar suas cidades, essa compreensão foi impulsionada pela questão anteriormente citada.

Um dos temas verificados durante as interações de Teletandem refere-se ao cotidiano dos estudantes, esses temas foram retomados de formas diferentes durante as aulas. Analisamos que o tema meio de transporte, que pode ser classificado como representação toponímica, foi trazido para aulas de PLE.

#### Excerto 55 – Representação toponímica – meios de transporte

Transcrição – Aula 4

**E: É porque os ônibus nas cidades, o sistema é louco. O motorista parece que não quer parar nunca.**

(risos)

E: Os ônibus entre cidades...o problema que em internet...na internet, acho quase impossível achar os horários certos, você tem que ir pra rodoviária, sem saber...quando você tem um reserva...ou reservação”

P: Reserva.

E: Quando você tem uma reserva para o hostel o pousada, que você não sabe se vai poder chegar, tipo, mas eu achei interessante, você tem que relaxar deixar a vida te levar senão você vai ficar louco.

P: É realmente algumas cidades,...você foi em são Paulo?

E: Um dia só...

P: Em são Paulo metrô funciona.

**E: Mas São Paulo é Europa, né? (risos)**

G: São Paulo funciona, mas no Rio não.

E: É muito estúpido, mas... não tem sentido, mas funciona.

Por meio do trecho transcrito, vemos que a estudante tem uma representação negativa, causada por uma experiência vivida, e a professora quer mostrar outras cidades em que, talvez, o transporte público funcione melhor, no intuito de gerar uma imagem positiva do seu país ou para mostrar outro ponto de vista ao outro aluno que ainda não viajou ao Brasil. Vemos ainda uma representação de supervalorização da Europa quando há a comparação da cidade de São Paulo com o continente europeu, enfatizando que, em São Paulo, os transportes públicos funcionam bem, ou a cidade é melhor, pois se parece com a Europa, tem referências europeias, logo o sistema de transporte funciona. Dessa forma, as representações toponímicas foram construídas por meio das impressões que os envolvidos tiveram quando visitaram a cidade, em relação às outras experiências já vividas por eles em outros meios urbanos.

Apresentamos mais uma representação relacionada à mesma microesfera.

Excerto 56 – Representação toponímica – moto-táxi

Transcrição – Aula 4

E: **Ah sim, peguei várias vezes... c'est folklorique. A moto d'habitude...a moto é muito ruim...(risos), mas, eu peguei na Bahia.**

P: Acontece de ser uma moto ruim...

E: Foi sempre motos ruins (risos).

E: **E motoristas muito”...**

**P: Loucos?**

E: Não, gentis... muito gentis e muito barato pra fazer um caminho grande e eles te levam com a mala com tudo (risos).

G: É perigoso não”.

E: Sim, acho que é.

P: Quando não tinha Uber, porque o Uber agora é acessível né”, mas, antes de ter o Uber...taxi é muito caro, principalmente, em algumas cidades. O transporte público complicado, então o mototáxi funcionava muito... era uma boa opção.

E: Ainda fica muito menos caro do que o Uber...tipo, é o jeito mais barato de se déplacer...

Identificamos, por meio desse diálogo, que os alunos falavam sobre o meio de locomoção por motos. Observamos que as construções interculturais foram perpassadas por representações de aventura, de distanciamento ou de algo exótico, antes nunca vivido. Parece que a professora também tem representações de aventura ou algo negativo, caracterizadas pelo adjetivo “louco” nesse contexto. Além disso, como a aluna fala “Mas eu peguei na Bahia”, parece enfatizar que seria um estado com piores condições de transporte que no resto do Brasil. Contudo ela aponta uma representação etnonímica dos moto-taxistas, “são gentis”, porque ela deve ter tido experiências positivas com as pessoas que encontrou, mas reafirma que é um meio de transporte perigoso. A professora também, ao analisar a situação de transporte no país, tenta enfatizar algo positivo, ao dizer que o moto-táxi é uma boa opção como meio de transporte, confirmada também pela aluna.

Conforme a transcrição a seguir, observamos uma conversa relacionada ao período da ditadura militar no Brasil. A conversa foi incentivada pela interpretação da música *Encontros e despedidas*: c) Três interpretações podem ser sugeridas na canção, uma visão espiritual, uma histórico-política e uma sócio-afetiva, identifique-as.).

Excerto 57 – Representação toponímica – pessoas célebres

Transcrição – Aula 4

E: Isso, como o **Gilberto Gil, o Caetano.**

P: E quando ele diz, mande notícias do mundo de lá, e pra saber como estão as coisas no exílio, se tá tudo bem, ou pode ser espiritual, não sei. E quando as pessoas voltam, que mais ou menos nessa época que tem a lei da anistia, que as pessoas podem voltar “me dê um abraço tô chegando, então eles estão felizes de receber as pessoas que estão chegando.

Um das representações toponímicas que são associadas ao Brasil pelos estudantes de PLE é o reconhecimento de pessoas célebres, cantores, atores, escritores, artistas que possuem nacionalidade brasileira, logo essas figuras são representações de um país. Percebemos que a aluna conhece um pouco da história do Brasil e cita pessoas célebres. Foram citados os cantores Gilberto Gil e Caetano Veloso, e isso está elencado como uma categoria de representação do país por J.C. Beacco e S. Lieutand (1981), citada por Auger (2003).

#### Excerto 58 – Representação toponímica – ditadura

Transcrição – Aula 4

E: Pra mim sempre foi socioafetivo, um pouco filosófica, **nunca pensei na visão política...ou...e acho também que antes de ir para o Brasil não tinha amigos brasileiros e não tinha percebido a importância da ditadura, porque eu não conheço muito a história.**

G: Não é bem conhecido na França. A Argentina e Chile é mais conhecido.

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

P: O aporte histórico?

As músicas estudadas na aula 4 foram *Vital e sua moto* e *Encontros e despedidas*, a interpretação das letras dessas canções pode levar à reflexão sobre o período da ditadura brasileira. Constatado por esse trecho, os aprendizes de PLE não tinham conhecimento sobre a ditadura brasileira, essa representação foi construída em um dos estudantes por meio de uma viagem ao Brasil e do contato com outros brasileiros, isto é, as vivências e o contato com outras pessoas também constroem representações. Por meio da categorização que utilizamos, podemos apontar momentos históricos como representações toponímicas que aconteceram no país e suscitam uma imagem do Brasil. Além disso, os dados históricos podem construir representações presentes, futuras e passadas de uma sociedade.

Por meio das interações de Teletandem, percebemos que os estudantes identificaram os pratos típicos brasileiros como objetos característicos e/ou símbolos nacionais (AUGER; CLERC, 2006); assim, de maneira geral, eles parecem ser representações toponímicas conhecidas que promoveram debates. Nas interações de Teletandem (excerto 20, 21 e 22),

percebemos que há um consenso quando os estudantes pontuam os pratos típicos de cada país, portanto é uma representação compartilhada por uma grande quantidade de pessoas e considerada como um símbolo nacional. Na aula, além dos símbolos nacionais discutidos, foram suscitados mais debates e, com a ajuda da canção, refletimos sobre diferentes questões.

#### Excerto 59 – Representação toponímica – pratos típicos

Transcrição – Aula 5

E: Arroz com fritas, pão e farofa, os franceses não entendem isso.

P: (risos)

E: Eu não gosto de Cassoulet. O que eu gosto muito é farofa bem temperada, eu adoro couve.

Podemos verificar, segundo o trecho da aula 5, elementos que mostram representações toponímicas relacionadas ao Brasil em comparação com a França, local de onde os estudantes enunciam – nesse caso é uma francesa que já esteve no Brasil que emite esse enunciado. Há um afastamento nesse momento, quando ela diz “os franceses não entendem isso”, referindo-se à quantidade de carboidratos que há em uma única refeição. Outro momento de afastamento da própria cultura é “eu não gosto de cassoulet” (prato típico francês da região Languedoc), e aproximação com a cultura brasileira: “O que eu gosto muito é a farofa bem temperada, eu adoro couve”. Interessante a aproximação entre as duas culinárias, uma vez que o cassoulet (por usar feijão e carnes, mas o feijão branco) aproxima-se da feijoada brasileira (com feijão preto).

Descrevemos uma experiência com base em um percurso bem pessoal, que, pela vivência, traz construções identitárias e de gosto pessoal relacionadas ao subjetivo. Podemos enfatizar que, como apontou Rocha (2016, p. 1), o sujeito é constituído de múltiplas identidades em constantes movimentos de transformações e ressignificações e, dessa forma, ora a aprendiz se identifica com as culinárias francesa e brasileira, ora se distancia delas. Também verificamos, de acordo com as interações de Teletandem e com as transcrições, que a alimentação relacionada com os pratos típicos pode ser um patrimônio de uma etnia, pode gerar estereótipos, mas também ajuda a compreender melhor a história e as relações culturais entre os povos. Somos perpassados pelas influências locais de cada região ou país, mas elas são conhecidas, geralmente, em âmbito mundial, devido ao processo de aproximação e encurtamento das distâncias.

Neste capítulo, até aqui, analisamos os discursos dos estudantes em aulas de PLE, no intuito de discutir as representações enunciadas. Observamos as representações etnonímicas relacionadas às características do povo brasileiro, as mais recorrentes foram: a alegria, a miscigenação, as influências de outras etnias, a relação próxima entre os brasileiros. Do mesmo modo, observamos as representações toponímicas relacionadas às características do Brasil; as mais recorrentes estão relacionadas à percepção global do país: a vegetação, o clima, as desigualdades, os problemas econômicos e ambientais, a violência, a ditadura, os meios de transporte e a religião. Também, como representações toponímicas, temos as pessoas célebres citadas, alguns símbolos nacionais como futebol, carnaval e Cristo Redentor. Todas as representações foram enunciadas a partir de debates sobre determinada canção.

Na próxima subseção, discutimos as potencialidades da canção no ensino de PLE.

#### **6.4 Contribuições de músicas nas aulas de Português Língua Estrangeira (PLE)**

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

No capítulo teórico desta pesquisa, elencamos diversos pontos positivos relacionados ao emprego da música como elemento didático em aulas de LE, para o desenvolvimento de aspectos linguísticos, culturais, afetivos e cognitivos, entre outros.

Nesta pesquisa, de acordo com a análise empreendida dos discursos de estudantes francófonos (parte do *corpus*), alunos do curso de PLE, podemos verificar as contribuições que as canções promoveram no processo de ensino e aprendizagem de uma LE, em especial no ensino de PLE. Os discursos estão constituídos pelas falas dos alunos e da professora-pesquisadora. Também analisamos as potencialidades que tarefas com as canções podem promover nessa perspectiva intercultural no ensino de PLE.

Podemos observar a análise sobre as contribuições da música em sala de aula de PLE e as contribuições das tarefas com as músicas nas mesmas aulas. Ambos os sentidos apontam para potencialidades de promoção do ensino e da aprendizagem de uma LE, aqui de PLE, na perspectiva intercultural.

Enfatizamos que as contribuições da canção no ensino podem ser variadas, acontecer simultaneamente e uma, geralmente, é consequência da outra, todavia selecionamos algumas

contribuições mais elucidadas com exemplos dos diálogos em aula para melhor explicitá-las. Nesta pesquisa, as contribuições são categorizadas nas seguintes representações, que foram promovidas por meio de reflexões na sala de aula durante o curso de PLE: identidade/alteridade; estereótipos (preconceitos); trocas e/ou aproximações interculturais; questões históricas e sociais; músicas brasileiras; motivação sobre aprender PLE.

#### 6.4.1 Identidade e alteridade

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

Conforme Apêndice D, na aula 1, os alunos interpretaram as músicas *País tropical* e *Lamento sertanejo* e foram perguntados sobre a identificação deles com os personagens das canções.

##### Excerto 60 – Contribuições da canção – aspectos identitários

Transcrição – Aula 1

P: E como era o outro?

A1: Mais feliz.

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

**E: Com os dois.**

Ao refletirmos sobre o estudante se identificar com os dois personagens, podemos perceber a constituição de um posicionamento de identidades múltiplas do sujeito (SILVA, 2002). Como apontam Auger e Clerc (2006), é importante verbalizar as representações, refletir sobre a fonte destas, para pensar a própria identidade. A primeira canção estudada nessa aula, *País tropical*, propicia o conhecimento de um personagem de representações etnonímicas dos brasileiros, conforme as representações dos estudantes, de povo feliz e festeiro. Na segunda canção, temos uma visão contrária: um personagem triste, calado, que

não gosta de festa, sem amigos. Isso, aparentemente, fez com que a aluna percebesse que somos seres mutáveis, em um momento nos sentimos felizes, em outros, tristes, isto é, generalizações que determinam uma cultura de pessoas fechadas ou sempre felizes pode ser algo rotulador, o que não condiz com os princípios da Educação intercultural, pois, nesse caso, não é possível se apegar a um único exemplo como uma representação típica de determinado grupo.

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

#### Excerto 61 – Contribuições da canção – aspectos identitários

Transcrição – Aula 3

A4: Mas aqui também...

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

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

P: **Aqui também tem essa desigualdade racial?**

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

A4: **Na escola privada é mais branca.**

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

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

A3:É mais ligado à colonização também...tem ainda tem esse racismo social.

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

P: Olha...

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

Nesse trecho, temos o encontro de várias identidades, cada um concebe o mundo por meio de suas experiências. As realidades brasileiras e francesas parecem ser semelhantes em relação ao preconceito e à marginalização dos negros nas duas sociedades, há um reconhecimento intercultural (BIZARRO; BRAGA, 2005) de um francês, ao compreender a

realidade brasileira por meio da canção, na qual os negros ocupam posições inferiores no trabalho e frequentam escolas menos prestigiadas. Ele afirma que a mesma coisa se passa na França: por intermédio da canção, o aprendiz refletiu sobre sua própria realidade.

Para o aprendiz português, uma sociedade miscigenada pode ser vista ou entendida como um choque cultural<sup>86</sup> (ZANCHETTA, 2015), uma vez que, em geral, sua vivência não proporciona esse contato. Posteriormente ao choque do desconhecido, aparentemente a nova representação de uma sociedade miscigenada (de forma geral e na universidade em questão havia muitas etnias diferentes, assim o contato com outros sujeitos e culturas era visível) se estabilizou. O estudante quis compreender essa nova realidade, e as aulas puderam ser um momento para ele compreender outras culturas, tendo em vista que as relações interculturais são um ponto de negociação em constante processo de reconstrução e renegociação (BELZ, 2003). Igualmente, houve um despertar de atitudes reflexivas e questionadoras que contribuem também para desenvolvimento da competência intercultural.

A compreensão das canções contribui para a associação com a própria cultura em outras aulas, como pode ser visto no próximo trecho.

#### Excerto 62 – Contribuições da canção – aspectos identitários

Transcrição – Aula 5

P: Pelo título você pode imaginar do que trata a música? Você entende o título, não é proibido?

E: Sim, entendo... que a gente pode comer tudo o que quiser. Imagino como é uma mulher que canta a gente pode comer tudo o que quiser, não tem que cuidar da ligne?

P: Magreza?

E: Garde la ligne est rester mince.

P: Ficar magra. E se não fosse de comida, poderia ser do quê?

E: **Sabe que nos anos 68 teve essa revolução, cultural, sexual. O tema era proibido proibir, então poderia ser isso.**

Na aula transcrita 5, de acordo com os apêndices apresentados, a canção estudada foi *É proibido proibir* e discutíamos a questão “a) Pelo título, o que você imaginaria ser o assunto da canção?”. Algumas inferências sobre o título foram feitas para compreender a canção. A aprendiz construiu duas hipóteses sobre o título da canção, a liberdade feminina de não se preocupar com o corpo e comer tudo o que quiser, e uma revolução social, ligada aos aspectos de liberdade. Notamos que a estudante relacionou o título da canção com um evento histórico

<sup>86</sup> A autora classifica o choque como um estranhamento perante a cultura do outro.

do seu país, isto é, a percepção do outro por meio da sua inserção social e referências pessoais. Conforme DaMatta (1993), podemos entender que a música é a melhor representação do Brasil, pois ela compartilha uma pluralidade cultural, sendo porta-voz de realidades e lutas. Além de a música apresentar essa pluralidade de um país, podemos entender que a aprendiz fez uma relação entre a realidade e os movimentos de luta ligados ao seu país de origem.

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

#### Excerto 63 – Contribuições da canção – aspectos identitários

Transcrição – Aula 4

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

P: Isso, relacionando a outra opção e liberdade.

(...)

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

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

E: O que é sentido da sua vida

P: O que você precisa além da suas atividades vitais, como comer e beber?

Ele faz até algumas respostas...

E: Arte,

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

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

P: Complicada?

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

P: Recursos?

E: Tem a ver com os recursos da pessoa.

P: Mas recursos psicológicos?

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

P: Se virar com o que você tem?

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

As canções estudadas na aula 4 foram *Não é proibido proibir* (2008), *Comida* (1987); especificamente, no trecho anterior, interpretávamos a canção *Comida*. Chegamos à conclusão

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

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

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

subseção, estereótipos, também é constituída pelos processos identitários de como vemos o outro e nós mesmos.

### 6.4.2 Estereótipos

Como mencionamos (na subseção 6.1.1 Microesfera 1 – Representações sobre as características dos países), os estereótipos significam uma característica rígida que pode rotular alguém ou alguma coisa. De acordo com a aula 2, os alunos conversavam sobre as imagens associadas ao seu país de origem, interagem sobre as seguintes questões: “4) Quais são as imagens associadas ao seu país de origem? Por quê? Converse com seu colega e veja a opinião dele sobre o assunto. 5) Os estereótipos podem levar ao preconceito? Por quê? Comente com os colegas e escreva sua opinião. (Apêndice B, aula 1)”.

#### Excerto 64 – Contribuições da canção – estereótipos

Transcrição – Aula 2

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

A2: **Não pensam isso, ils sont sûr de ça**<sup>87</sup>.

A4: Você acha também? (Risos)

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

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

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

A4: Uma resposta bem diplomática. (Risos).

P: Porque vocês têm outro tipo de higiene né? A higiene a seco que nós não temos... eu não sei se eu estou correta em falar isso. Então, assim, claro, é um país quente, e a gente toma banhos e banhos.

Por meio do trecho citado, verificamos um estereótipo que não apareceu nas interações de Teletandem, a questão de higiene corporal. Os alunos acham que existe esse estereótipo de os franceses serem sujos ou não gostarem de tomar banho, e me interrogam, como sou estrangeira, para entender se eu tenho essa visão.

Os alunos demonstram interesse em saber o que uma estrangeira pensa sobre o seu país, qual a imagem projetada e se a vivência no país foi capaz de mudar o estereótipo construído. As tarefas proporcionaram reflexões, e, de acordo com a transcrição 2, os alunos conversaram sobre de onde vêm essas diferentes imagens do outro. Os alunos comentam que

<sup>87</sup> Eles estão certos disso.

essas visões são construídas de acordo com a educação que cada um recebe em casa. Discutimos que há também influência da mídia, e que as percepções podem ser subjetivas, elas podem acontecer com os contatos entre as pessoas, por meio de viagens. O intuito não é rotular se as imagens são verdadeiras ou falsas, mas entender que elas não são suficientes para caracterizar uma cultura.

Debatemos essas visões de maneira agradável, descontraída e até cômica. Levamos em consideração que o professor pode veicular representações distorcidas de um fato ou estereótipos generalizados, pois, como professora-pesquisadora, partimos das nossas próprias representações, e não enunciamos a partir de um vazio ideológico, e, na sala de aula, muitas vezes, as relações de poder de fala do professor podem influenciar o aluno a construir uma representação equivocada. Apesar das dúvidas e inseguranças, de veicular apenas um ponto de vista, verificamos que a aula atingiu o objetivo, os alunos puderam refletir sobre a construção dos estereótipos em geral, de pessoas, países e por que eles acontecem, e ainda tivemos a oportunidade de nos colocarmos no lugar do outro, na medida em que repensamos a nossa própria identidade.

Desse modo, observamos que as tarefas com música ajudaram a refletir sobre estereótipos (GRIFFE, 2010). Pensamos em trabalhar a aceitação heterogênea das sociedades estudadas, principalmente França e Brasil, e há também uma reflexão com a possibilidade de desconstruir preconceitos<sup>88</sup>.

Essas mesmas reflexões puderam ser vistas em outras aulas.

#### Excerto 65 – Contribuições da música – reflexão sobre preconceitos

Transcrição – Aula 6

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

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

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

E: Porque é verdade...(risos)

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

<sup>88</sup> Juízo de valor preconcebido sobre algo ou alguém; prejulgamento. Opinião ou pensamento acerca de algo ou de alguém, construída a partir de análises sem fundamento, conhecimento nem reflexão. Repúdio demonstrado ou efetivado através da discriminação de grupos religiosos, pessoas, ideias; refere-se também à sexualidade, à raça, à nacionalidade etc.; intolerância: o racismo, a xenofobia, a homofobia são tipos de preconceito. Comportamento que demonstra esse repúdio ou aversão. Convicção fundamentada em crenças ou superstições; cisma. Forma de pensamento em que uma pessoa chega a conclusões que entram em conflito com os fatos por os ter prejulgado. Etimologia (origem da palavra preconceito). Pré + conceito. Dicionário online, disponível em: <https://www.dicio.com.br/preconceito/>. Acesso em: 01 abr. 2019.

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

P: Sim, eu acho que é isso mesmo, eu acho que ela fala que a gente tem o sangue da mesma cor, pra falar que a gente é igual...né” que apesar das diferenças... (+). E o que pode deixar as pessoas infelizes? (+). Ela fala assim há tanta gente infeliz...com vergonha da beleza natural, e aí?

(+)

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

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

**E: Isso sempre leva...**

P: Sim.

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

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

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

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

assumem isso, isto é, o preconceito velado torna-se pior, porque pode ser mais difícil de ser combatido, e as pessoas pensam que não existe machismo, no entanto ele se manifesta de outras formas. Por meio deste excerto e de outros podemos observar que houve tarefas que fizeram os alunos refletirem de maneira mais politizada, como pontua Maher (2007), há uma percepção do aluno para enxergar o mundo, o outro e a si.

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

#### Excerto 66 – Contribuições da canção – estereótipos

Transcrição – Aula 6

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

E: Horrível..

P: Horrível né’.

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

P: Exato, isso.

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

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

E: **Ela tentava ser como as brancas.**

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

cabelo”, revela - Apêndice B). Os alunos compreenderam que a cantora se realizou no rap<sup>89</sup>, posto que existe, geralmente, um estereótipo sobre as pessoas que cantam rap: são negras, da periferia e retratam essa realidade. E a cantora, como sujeito, provavelmente se enquadra em todos esses estereótipos, logo se sente pertencente a um grupo, que, na maioria das vezes, é marginalizado.

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

Essas mesmas características podem ser observadas no trecho seguinte.

#### Excerto 67 – Contribuições da canção – estereótipos

Transcrição – Aula 4

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

P: Sim...

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

A3: Numa obra...

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

<sup>89</sup> A expressão RAP provém da língua inglesa, com o sentido de Rhythm And Poetry – traduzindo, Ritmo e Poesia. Esse estilo é assim denominado porque mescla um ritmo intenso com rimas poéticas, integrando-os . Nascido na Jamaica, ele se transformou em produto comercializável entre os norte-americanos. O Rap desenvolveu-se entre as classes pobres dos EUA, particularmente entre os afro-americanos e os hispânicos, que ansiavam por uma sonoridade que traduzisse seu cotidiano e sua cultura, no início dos anos 70. Disponível em: <https://www.infoescola.com/musica/rap/>. Acesso em: 01 abr. 2019.

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

Pelo trecho anterior, os aprendizes de PLE interpretaram a canção *Cota não é esmola*, pensando no seguinte trecho: “Terá que pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP. Foi o que disse a professora que ensinava na escola. Que todos são iguais e que cota é esmola”, e estabeleceram uma análise crítica, associando-a com uma situação vivida. O aprendiz assinalou a importância do professor na formação do aluno, o papel da escola na construção de cidadãos. A personagem da canção recebia críticas da própria professora, que tecia comentários racistas e enfatizava que cota é esmola, assim, ela não merecia entrar na faculdade por esse sistema. Logo, o aprendiz compreendeu essa situação da canção que fez sentido para ele, já que ele a relacionou com uma situação vivida que o marcou. Ele conta que na escola havia dois alunos que recebiam rotulações estereotipadas da professora, de que eles não seriam capazes de estudar, um deles ficou marcado com isso, não estudou o que desejava e tornou-se um profissional triste. Dessa maneira, além de formarmos ouvintes mais competentes, que sejam críticos com as especificidades do discurso literomusical (COELHO SOUZA, 2016), os estudantes foram capazes de descrever e questionar sua própria cultura (BEACCO, 2004).

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

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

### 6.4.3 Trocas e/ou aproximações interculturais

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

Excerto 68 – Contribuições da canção – trocas e/ou aproximações interculturais

Transcrição – Aula 3

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

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

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

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

P: Vocês tiveram algum trote aqui?

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

A3: Jogaram.

A5: Jeté de poisson?

P: Jogaram peixe?

A5: Jogaram água de peixe... (Risos)

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

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

Excerto 69 – Contribuições da canção – conhecimento intercultural

Transcrição – Aula 3

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

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

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

A4: Só o BAC...

P: E não tem uma prova, um vestibular?

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

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

A4: Sim, acho que sim.

A2: Tem muitas pessoas que fazer isso.

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

Pelo trecho anterior, vimos que os aprendizes têm curiosidade por compreender como é o sistema educacional brasileiro. Essas discussões foram propostas por meio das atividades com as canções da aula 3, *Vida universitária* e *Cota não é esmola*. Enfatizamos que canções são reflexo e produto de uma cultura (FIGUEIROA, 2011), e as mencionadas, por sua vez, contam sobre o cotidiano de universitários vindos de classes sociais diferentes.

Os estudantes conheceram a rotina de um universitário brasileiro que suscitou outras questões, como o acesso à universidade em cada sociedade. Esses assuntos também foram tratados nas interações de Teletandem (excerto 14), em que, como aqui, podemos dizer que é um fenômeno cultural convencional (THOMPSON, 2011), há uma convenção no momento da prática, os sistemas de cada país são assim, independentemente da vontade individual de cada

um. O que podemos fazer é discutir, emitir opiniões, compreender e saber que eles vêm de processos históricos de cada país. Ademais, conhecer o sistema do outro pode ajudar a refletir sobre o próprio sistema. Certificamos que essa reflexão estendeu-se em muitos momentos das aulas, como se observa no trecho a seguir, no qual os estudantes conversam e opinam sobre os pontos negativos e positivos de cada sistema de ingresso à universidade.

Excerto 70 – Contribuições da canção – conhecimento da cultura do outro

Transcrição – Aula 3

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

P: Você acha que é um pouco injusto, talvez?”

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

P: Você acha que não deve ser igual não?

A1: **Não, porque minha experiência até agora, que tenho visto, são pessoas que entram na Universidade facilmente, sem necessidade de média.** O que acontece, por exemplo, é que as pessoas escolhem o curso sem saber porque. Por exemplo, eu sei falar português, vou pro português. Depois o que acontece é que tem as ajudas das bolsas, o que faz...muitos que eu conheço tem ajuda dos pais. Faltam, gastam o dinheiro, e às vezes, quando vão pra aula perturbam os outros, por exemplo, eu que estou a fazer o Erasmus<sup>90</sup>, eu pago minha Universidade lá em Portugal.

(...)

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

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

A6: Por quê?

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

A2: Tem que ter média em todas as disciplinas.

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

(...)

A3: **No Brasil...essa é sensação enquanto aluno lá, existe uma valorização maior do espaço que você ocupa.** Por ser muito muito difícil

<sup>90</sup> O Erasmus é um programa da Comissão Europeia que promove a mobilidade acadêmica dos estudantes universitários pelo mundo.

os alunos estão lá porque querem eles valorizam mais aquele espaço. É claro que tem as exceções, pessoas que trocaram de curso...

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

A discussão desse tema foi relevante, dado que os alunos trocaram muitas informações sobre os cursos universitários, tiraram dúvidas, pensaram no mercado de trabalho, conheceram outras formas de ingresso à universidade, como pode ser visto no próximo trecho.

Excerto 71 – Contribuições da canção – conhecimento da cultura do outro

Transcrição – Aula 3

A1: Porque eu não quero dar uma visão de ditador. **Mas, no entanto, temos que ver umas formas e as consequências já estão a se refletir agora. Quando eu olho pra isso, olho de uma forma geral e olho que as consequências vão acontecer no futuro e essas consequências da Universidade,** em geral, eu vejo que o fato hoje em dia, acontece que pessoas não gostam daquilo que fazem. Que foram para a Licenciatura, porque sabem falar português, por exemplo, ou porque o pai é biólogo, só por gostar de animais, vai pra biólogo ou veterinário.

A5: Mas a questão que eu quero te perguntar...todas as pessoas, se tem uma vaga, porque eu entendi, que algumas pessoas vem porque é mais fácil...mas as pessoas que querem fazer e não tem essa vaga. O que elas vão fazer? **O que elas vão? Mas é um mais um perigo na verdade pro estado.** Não tem a média para o curso...

P: Porque elas vão fazer qualquer coisa né?

A5: Porque elas vão ficar com raiva e...com''

P: Vão fazer uma coisa que não gostam e vão se tornar um profissional ruim.

A5: É...ainda mais que a Universidade...você tava falando das bolsas e tudo, porque é um acesso gratuito, porque tem um monte de pessoas que pode vim, mas todas essas pessoas que vão estar aceita...ah...é que não vão ter pra pagar escola....e pra fazer outra coisa. **Pra mim, é mais um perigo, porque elas vão ficar só com raiva porque elas não podem entrar e vão ser um monte de jovem que não vão poder fazer o que eles quer.**

A3: Vai acontecer igual no Brasil, as pessoas vão trabalhar...

A6: É...

A4: Mas não tem muito trabalho aqui.

A3: Pois é, isso que eu pensei...

A5: Não vi ter trabalho pra todo mundo.

A3: Igual em Portugal tá cheio de professores...

Por meio do trecho, notamos que os estudantes estavam debatendo uma situação que eles vivenciavam no momento. Coadunamos com Viana (1997), quando ele diz que devemos selecionar temas de relevância para os alunos, e, igualmente, com Almeida Filho (2008), o qual diz que o foco dos métodos comunicativos são as interações dos sujeitos na língua estrangeira por meio de atividades relevantes, de real interesse para o aluno, afinal, constatase que as tarefas elaboradas foram motivadoras para os estudantes. No excerto 71, eles conversam sobre situações atuais da universidade e do mundo do trabalho nas sociedades. Um aluno português faz uma análise pessoal sobre a situação dos universitários atualmente, que eles fazem um curso universitário apenas por fazer, sem realmente gostarem da profissão, são levados a fazer um curso por pressão familiar, social, sem realmente saber do que gostam.

Por sua vez, a estudante francesa questiona o sistema excludente da universidade, ou seja, ela enfatiza que, como apontado na canção e nos debates feitos nas aulas, nem todos os jovens no Brasil que desejam estudar conseguem e, dessa forma, eles se tornam seres frustrados e vão desenvolver outras atividades, o que é pior para a sociedade, ter jovens frustrados. O debate estende-se, pois, na França, o motivo da greve era o aumento das taxas da universidade e a implantação de um sistema de seleção, no caso os estudantes precisariam fazer uma prova, como no Brasil, para ingressar nesse tipo de instituição.

Os estudantes e professores favoráveis a essa seleção alegam que há muitos alunos em sala de aula, o que atrapalharia o rendimento, e ainda há muitas desistências, o governo investe muito em um aluno e ele abandona o curso. A aluna francesa argumenta que esse processo, como acontece no Brasil, levará mais o jovem ao mercado de trabalho, porque, sem um trabalho, ele não conseguiria estudar em uma Universidade, mas isso geraria outro problema, a falta de emprego na França. Os aprendizes discutiram de forma prazerosa e séria,

verificamos que os princípios de respeito e criticidade foram desenvolvidos durante as aulas de PLE.

#### Excerto 72 – Contribuições da canção – troca de informações

Transcrição – Aula 3

P: O PIBID esse eu sei que foi cortado mesmo. Ele existia nos programas de Licenciatura...que são os alunos, os alunos eles vão dar aula nas escolas públicas e eles recebem pra fazer isso. Então é um programa entre as Universidade e as escolas públicas.

A3: Eu trabalhei dois anos em duas escolas públicas, eu trabalhei com o professor, é como se fosse um estágio. Uma vez a cada 15 dias eu substituía o professor.

A1: **Existe isso aqui na França? L'avenir d'enseignant ...**

A5: **Qualquer pessoa pode fazer isso.**

A6: **Existe ainda.**

A1: **Existe. Em novembro eu fui lá e a professora disse, já acabaram as inscrições foi até outubro.**

A3. No Brasil você precisa estar na Universidade, em um curso de Licenciatura.

A6: E o governo suprimiu essa?

P: Sim, infelizmente acabou um programa tão interessante,

A6: E por quê?

P: Cortes...espero que volte...

Nesse trecho, os alunos trocaram informações sobre os programas existentes em cada universidade que podem ajudar os alunos a permanecerem nelas. Observamos que, na universidade francesa e na brasileira, há programas semelhantes, nos quais os estudantes de licenciatura podem dar aulas (aproximações culturais). Essas informações pareceram ser relevantes, pois havia alguns alunos da licenciatura e eles ficaram interessados em saber como acontece o programa e como participar dele. Além disso, muitos estudantes vêm de programas de intercâmbio internacional, como o Erasmus, ou desejam ir para o Brasil ou para Portugal, assim querem saber como funcionam e quais os programas de trabalho nesses países.

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

#### 6.4.4 Reflexões históricas e sociais

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

## Excerto 73 – contribuições da canção – reflexões históricas e sociais

Transcrição – Aula 3

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

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

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

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

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

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

(...)

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

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

P: Não fala das colonizações também, né?.

A6: É...é como a colonização de ...

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

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

A2: Descobriu né. Como se já não tivesse lá.

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

Desse modo, os alunos puderam pensar em outras representações advindas de outros sujeitos sobre a colonização, o lado negativo e sangrento dela, com o qual eles quase não tiveram contato na escola. Como argumenta Auger (2007a), o conhecimento dos aspectos culturais por meio da arte proporcionou uma consciência intercultural, o aluno foi capaz de refletir sobre uma visão etnocêntrica, totalmente europeia sobre o que eles aprenderam, e pensar em outros pontos de vistas sobre a cultura estrangeira, pluralizando as representações.

Continuamos a observar a música como elemento promotor de reflexões históricas-sociais proporcionadas pelas atividades elaboradas com canção em uma perspectiva intercultural.

#### Excerto 74 – Contribuições da canção – reflexões históricas

Transcrição – Aula 1

P: Queria que vocês dessem uma olhada na data da música, 1969. **Alguém tem ideia do que estava acontecendo no Brasil essa época?**

**E: Ditadura.**

P: Isso, ditadura militar.

Conforme o excerto 74 e as transcrições da aula 1, foi necessário pensar no contexto histórico para melhor compreender a música. Conversamos sobre ditadura, comentamos o que é um governo ditatorial, a falta de expressividade e a censura da época nas músicas e a ideia de que elas deveriam exaltar o Brasil. Dialogamos sobre a questão “f) O que significa essa frase *Mó num pa tropí?* Por que o autor utiliza esse recurso?”. Pensando no contexto histórico da canção *País Tropical* ela pode assumir um outro significado, isto é, não seria apenas uma música de exaltação do Brasil que mostra características positivas, mas poderíamos entender como uma crítica ou ironia ao povo brasileiro, que não está reagindo contra o governo “Mentalidade mediana”, e o corte das palavras no final da canção “*Mó num pa tropí / Abençoá por Dê*” pode representar a censura, não se pode expressar, seria uma ironia, ou uma crítica às imposições do governo ditatorial.

Essa mesma discussão relacionando a música ao contexto histórico pode ser vista no próximo trecho.

#### Excerto 75 – Contribuições da canção – reflexões históricas

Transcrição – Aula 4

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

P: Metáfora.

E: Metáfora da liberdade.

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

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

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

De acordo com o excerto 75 e os apêndices das aulas – “d) Observe as imagens a seguir, que refletem momentos do Brasil da mesma época em que a música foi lançada e encontre a relação com o sentimento expresso na canção” –, nessa aula, discutíamos sobre a canção “Vital e sua Moto” (1983, final da ditadura militar). Construimos uma interpretação sobre a canção de que a moto representaria a liberdade de um novo governo; o pai, as pessoas que não queriam mudar, que queriam permanecer no antigo governo, por medo ou insegurança; e o filho, o jovem que queria mudança. Relacionar a canção com os movimentos e as contextualizações históricas pareceu bem produtivo para os alunos, pois compreenderam melhor a canção, comparando-a com os acontecimentos dos países, tanto da língua-alvo quanto da língua materna.

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

#### Excerto 76 – Contribuições da canção – reflexões históricas

Transcrição – Aula 4

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

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

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

P: O aporte?

E: O lado histórico, agora entendi.

Observamos que a aluna foi capaz de relacionar os conhecimentos que discutimos na aula aos aspectos históricos de outras canções que ela conhecia. De acordo com as transcrições da aula 4, refletimos sobre os sentidos históricos nas canções, assinalamos que, na época da ditadura, geralmente, todas as músicas, principalmente a MBP, podem ter alguma relação com o contexto da época. Muitas pessoas reconhecem que as músicas têm relação com a ditadura, mas, em outras músicas é mais difícil de identificar essa relação, pois havia censura nelas, o que resultou em muitas relações metafóricas. Mesmo com o rock visto no trecho anterior (74), pudemos fazer uma associação, por isso é importante relacionar o

momento histórico que se reflete na música. De acordo com Coelho Souza (2016), parece-nos que, nesse momento, desenvolvemos a competência literomusical, na qual temos ouvintes mais competentes, mais críticos, atentos e capazes de construir sentidos de acordo com as especificidades do discurso literomusical.

Assinalamos outros momentos de desenvolvimento de competência literomusical, principalmente no que tange às reflexões sobre a música brasileira.

#### 6.4.5 Reflexões sobre músicas brasileiras

Há diversas formas de se trabalhar um documento sonoro. Verificamos os temas para elaborar as aulas por meio das interações de Teletandem e, posteriormente, para escolher as canções que comporiam as aulas, guiamo-nos por esses temas, pelas diversidades históricas (datas diferentes) e diversidade de gêneros musicais. Igualmente, há aspectos que levamos em consideração, seguindo as orientações mostradas por Barbosa (2014): canções que apresentam vocabulário e estrutura linguística úteis, melodia e ritmo compreensíveis; que permitem depreender aspectos da cultura, acontecimentos de uma época, tradições, costumes relevantes para os alunos, projeção da canção (é conhecida, é atual, no sentido de ainda ser escutada).

No desenvolvimento das aulas, ao final de cada canção, sempre conversávamos: “Como foi a compreensão da música?” Questionávamos se era uma música triste ou alegre, se a letra combinava com a melodia, se eles poderiam dizer a qual gênero musical ela pertence, quais seriam os instrumentos musicais predominantes. Essas questões tinham a intenção de compreender o nível linguístico de compreensão da letra e também visavam aos passos do letramento literomusical (COELHO SOUZA, 2015), de compreender os elementos constitutivos da canção, letra e música. Isso pode ser notado nos trechos a seguir.

#### Excerto 77 – Contribuições da canção – música brasileira

Transcrição – Aula 1

**P:** O que vocês acharam da música? (+) **Conseguiram entender, é uma música mais triste, alegre?**

**A1:** Alegre.

**P:** Mais alegre né”. Vocês conseguiram identificar algum instrumento na música”.

**A2:** Violão.

**P:** Violão, predominantemente o violão né”. Vocês têm ideia de que gênero musical é”.

**A 4:** Samba.

(....)

Transcrição – Aula 1

**P: E vocês conseguem identificar o gênero musical?**

**A5: É forró”.**

P: Por quê?

A5: Eu não sei como se chama...

A6: Acordeão”.

P: Sanfona.

(...)

Transcrição – Aula 2

**P: Acharam a música mais animada ou mais triste?**

**A1: Animada.**

**P: Conseguiram identificar o instrumento que predomina na música?(++)**

**A2: Cuíca, tem guitarra. É a primeira versão dessa canção?**

(...)

Transcrição – Aula 2

**A4: O forró parece a salsa ou não tem nada e ver?**

P: É diferente, tem vários tipos de forrós e velocidades diferentes – forró pé de serra, arrasta pé, universitário.

**A4: Que origem é do Brasil...?**

**P: Do Nordeste**, prioritariamente no Nordeste, e o grande difusor do forró é o Dominginhos.

De maneira geral, de acordo com as transcrições, constatamos que os alunos não tiveram dificuldades de compreender os aspectos linguísticos das canções estudadas, com exceção da música *Bate a poeira*, que apresenta figuras de linguagens e algumas expressões e estruturas linguísticas que precisaram ser mais bem explicadas. Os gêneros forró, samba, bossa-nova e rock também foram facilmente identificados pelos alunos, o gênero MPB lhes foi explicado, assim como o gênero regional trabalhado, marujada. O violão, a guitarra e os tambores também foram identificados com facilidade. Os estudantes têm um conhecimento geral de danças latinas, como a salsa, a bachata, o forró e o samba, pois as danças são muito difundidas em escolas de danças ou até mesmo em bares e casas noturnas na França.

O intuito foi, além de ampliar o repertório linguístico e musical dos estudantes, promover a apreciação da canção por meio das práticas de audições comentadas, como sugere Coelho Souza (2016, p. 18), “[...] a fim de construir uma comunidade de ouvintes na qual se possam trocar impressões e interpretações sobre a canção em estudo”.

Como mencionamos, alguns gêneros musicais brasileiros são mais conhecidos que outros. Podemos identificar isso nas falas dos alunos no trecho a seguir

Excerto 78 – Contribuições da canção – músicas brasileiras

Transcrição – Aula 4

**P: Você já tinha escutado o rock brasileiro?**

**G: Não.**

P: É parecido com o francês? Com o rock da França?

G: Não, não, bem diferente.

**E: Mas acho que música brasileira Bossa Nova, Samba é muito internacional, é muito conhecida no mundo inteiro, mas rock não, rock brasileiro ficou dentro do Brasil.**

P: É verdade.

G: Como o francês .

(risos)

De acordo com o trecho, ficou evidente que os gêneros bossa-nova e samba são conhecidos de maneira geral, talvez porque sejam gêneros que se originaram no Brasil e, provavelmente, em outros países não existem. Dessa forma, esses gêneros tornaram-se representações do Brasil.

O samba, gênero musical brasileiro, representa a multiculturalidade do país e pode contribuir para a visão exótica do Brasil, principalmente no exterior. Ele surgiu na Bahia, é derivado dos estilos de percussão utilizados no candomblé (religião africana), havia uma grande quantidade africanos escravizados, principalmente no Nordeste do país. O primeiro samba de que se tem notícia é o Samba de roda na Bahia, posteriormente, depois da abolição da escravatura, o samba foi para o Rio de Janeiro. Nessa cidade cosmopolita, aconteceu a mistura dos estilos do samba advindo da Bahia e dos estilos europeus que circulavam pelo Rio de Janeiro, e, desse modo, foram criadas várias formas de samba. *Pelo telefone* é considerado o primeiro samba, criado em uma casa de candomblé, e, em 1928, temos a primeira escola de samba. Contudo, nessa época, o samba foi considerado “coisa de malandro” e repreendido pela polícia. Em 1930, Getúlio Vargas transformou o samba em símbolo nacional, simbolizava a ilusória democracia racial brasileira. Mídias foram criadas para promovê-lo, todavia havia regras: as letras deveriam promover temas nacionais e patrióticos, no intuito de encorajar a união nacional. A classe média incorporou o samba, e o samba de malandro continuou sendo “de pobre”. Carmem Miranda (1909 - 1955), por sua vez, artista brasileira (nascida em Portugal e radicada no Brasil) que construiu carreira nessa

área nos Estados Unidos, divulgou e criou uma imagem do Brasil no exterior, muitas vezes, diferente da realidade brasileira<sup>91</sup>.

A bossa-nova teve início na década de 50, é uma mistura do samba e do jazz (gênero surgido nos Estados Unidos nas comunidades negras). Juscelino Kubitschek, presidente do Brasil na época, influenciado pela classe média urbana, principalmente a carioca, que introduziu a nossa bossa-nova no país, contribuiu para a exportação desse ritmo. A música representava uma nova era do Brasil, de avanços e de esperança, acentuada pela vitória da Copa do Mundo (1958). O refinamento das notas e o critério estético, bem como letras mais elaboradas são as características mais marcantes do gênero. João Gilberto é considerado o maior intérprete, Antônio Carlos Jobim, o maior compositor, e Vinicius de Moraes, o maior poeta da bossa-nova.

Desse modo, verificamos que esses gêneros são conhecidos internacionalmente, pois, para isso, existiu uma divulgação e um incentivo histórico. Nessa aula, especificamente, além desses gêneros, comentamos o rock (gênero que se desenvolveu na década de 1950 nos Estados Unidos) no Brasil, que ficou conhecido mais nos anos 1980. Assinalamos que o rock foi escolhido exatamente porque, nos questionários, os alunos falavam sobre bossa-nova, samba e tropicália, e a ideia era conhecer outros ritmos também.

Isso pôde ser discutido em outras aulas.

#### Excerto 79 – Contribuições da canção – músicas brasileiras

Transcrição – Aula 6

P: Com o rap, geralmente, é um som feito pelos negros, ela se sentiu liberta dentro do rap, porque, vocês sabem **que a Bossa Nova é um som elitizado feito por brancos do sul...**

**E: De Ipanema.**

P: Exato, do sul do Rio de Janeiro, e são músicas mais leves, bem elaboradas, que tratam essa temática, né, garota de Ipanema....O rap é outra coisa, trata de problemas sociais, políticos que mistura poesia também, e geralmente é mais som de preto mesmo, como o *funk*, que é geralmente, da favela, por isso é um pouco mais marginalizado...até eu acho...o *funk* é muito marginalizado no Brasil inclusive, acho que o rap também ainda é...marginalizado, aqui também é?

Observamos, mais uma vez, que os estudantes conhecem o gênero musical brasileiro bossa-nova, pela palavra “Ipanema”, proferida pelo aprendiz. Como mencionamos anteriormente, a bossa-nova é conhecida, talvez, internacionalmente, como um gênero

<sup>91</sup> Disponível em: <https://www.revistaprosaveroarte.com/15-documentarios-sobre-o-samba-para-assistir-e-estudar/>. Acesso em: dez. 2018.

nascido no Brasil e divulgado pela classe média e pelo presidente da época, Juscelino Kubitschek. Além disso, a aprendiz construiu essa representação também porque já esteve no Brasil. Os gêneros musicais proporcionaram uma conversa sobre a sociedade brasileira, e a aprendiz relata um acontecimento relacionado ao mesmo tema.

Excerto 80 – Contribuições da canção – músicas brasileiras

Transcrição – Aula 6

**E: Eu não posso contar quantas vezes, alguém me perguntou o que você acha com o *funk*? Eu...não ligo (risos)...Parece que no Brasil tem dois tipo de pessoas, aquelas que gostam do *funk* e aquelas que não gostam...**

P: Mas é exatamente por conta disso, quem faz *funk* é o pessoal da favela que retrata a população da favela...é isso, retrata o cotidiano deles.

**E: Tem isso, mas acho que tem o problema do machismo...isso eu entendo que as pessoas possam ficar choquiadas ...pelo machismo do negócio.**

P: Sim, mas eu acho que machismo tem em todas as músicas viu...tem algumas músicas que não são *funk* que são machismo também...

E: Claro que tem...mas também no jeito de dançar...tipo, é...muito engraçado, mas é machista mesmo...

P: Eu acho que também o problema é da objetificação do corpo.

E: É... isso, é isso que eu queria falar.

O *funk* é um gênero que se originou nos Estados Unidos em 1960, com os negros. É uma mescla de estilos como soul, jazz, blues e groove, baseada em poucos acordes, e as letras são mais sexualizadas. De acordo com Chagas (2018), o *funk* foi trazido em 1970 para o Rio de Janeiro, com a expansão da MPB, começou a estar mais presente nos subúrbios. Posteriormente, a imprensa passou a divulgar o gênero, cujo grande percussor é o DJ Malboro. Há várias vertentes desse gênero, e ele pode ser polêmico, pelo vestuário característico – em alguns casos, são as roupas curtas – pela erotização infantil e, como foi comentado no excerto 79, pela objetificação da mulher, presente em algumas letras do gênero. Por isso, muitas vezes, é um gênero que gera discriminação. Todavia o *funk* representa uma determinada comunidade, dá voz a ela, e, em muitos casos, é uma música de denúncia, de crítica, uma forma de expressão e arte de uma comunidade.

Essa mesma discussão continuou em outro momento da aula.

Excerto 81 – Contribuições da canção – músicas brasileiras

Transcrição – Aula 6

**E: Mas acho que o jeito de dançar no axé...é sexual, mas, tipo as crianças podem dançar axé. As crianças dançando *funk*...mas acho que nas**

**frentes dos pais podem elas podem dançar axé e não podem dançar funk, porque não é sensual, é sexual mesmo.**

P: Sim, sim.

E: Então, acho que tem esse problema...para algumas pessoas.

P: Tem umas músicas de *funk*, eu não conheço muito, mas dizem que o verdadeiro *funk* proibidão é censurado na maioria das rádios porque é bem pesada, violência, coisas sexuais...

E: Tipo rap americano, tipo hip-hop do início, eu acho que era assim o hip-hop também...

P: Porque surgiu também na comunidade dos Estados Unidos, nas comunidades marginalizadas dos africanos, dos latinos, surgiu nessas comunidades. Bom, enfim, ao mesmo tempo que dá direito de expressão para as pessoas...

E: Comme je dis je suis partage", tipo, não sei o que pensar sobre isso, porque eu acho importante de...então, cada vez que uma pessoa tava me perguntando isso....fez uma parte das minhas études, mes études".

P: Meus estudos.

E: Meus estudos em Martinique. Martinique faz tempo que existe esse tipo de música, esse jeito de dançar, assim, já existe faz tempo...então, cada vez que uma pessoa me perguntava eu ficava, tipo, si:::m. (risos).

E: Sim, existe é assim.

P: Não importa.

E: **Não me importa, eu acho que tudo deve ser autorizado, só que, por exemplo, se eu tivesse uma filha, e a filha não tivesse essa consciência da objetização do corpo da mulher...eu ficaria preocupada.** Se ela quiser dançar desse jeito, porque é uma dança...não tem problema. Se ela não tiver, tivesse essa consciência do que é...não sei se é claro. Tipo, a aruba cubana é assim também, é muito sexual, tem tudo isso, mas só que quando a dança acaba...eu quero ver se as mulheres não se sentem objetificadas...

P: Sim, sim.

E: Antes e depois, se ficasse só na dança tudo bem, pra mim não tem problema...

P: Eu concordo com você...também tem algumas polêmicas, que as músicas incentivam as vezes o estupro, então a gente tem que tomar cuidado mesmo, a gente tem que entender o que essa música traz, se faz muita apologia ao machismo ao estupro.

E: E tem também letras que são homofobias".

P: Tem, tem.

E: Na Martinique, na Guadalupe, tudo contra gays.

P: A:::, sim".

E: Muito...é muito violento.

P: Eu acho que o nosso é ligado a mulher mesmo e algumas coisas também a violência, a sexualidade mesmo....**eu acho que existiu muito no funk antigo, mas eu acho que ele conseguiu fazer muito sucesso né", porque antes marginalizado, aí depois...assim, agora que começo a fazer mais sucesso e o que faz mais sucesso, geralmente, é as músicas mais leves, e porque, acima de tudo porque muitos brancos começaram a cantar, começaram a incorporar esse estilo...porque estava fazendo sucesso, tem uma certa apropriação, ali. Porque é boa de dançar, tem uma batida boa.**

E: Claro que tem.

P: Talvez, outras músicas assim, como a Bossa Nova, não é muito de dançar

E: Samba sim.

Por meio desse trecho e em outros momentos das aulas, certificamos a importância de se escolher um documento para a aula de LE e, além disso, de se discutir, interpretar e compreender o material didático, visto que ele pode vincular estereótipos, preconceitos e fomentar ideias de visão única. Como sugere Zarate (1993), para refletir sobre as representações, podemos fazer uma leitura detalhada da canção, interrogando as generalizações e as certezas, e pensar sobre a dimensão histórica dela.

Desse modo, todos os textos podem ser compreendidos, levando-se em consideração esses aspectos associados ao olhar contemporâneo e aos conhecimentos prévios do aprendiz, para que, posteriormente, o aluno construa seu posicionamento e saiba dialogar e respeitar o pensamento do outro. Nesse trecho, observamos que a aprendiz relatou sua vivência, e, por meio da discussão dos gêneros musicais, como o *funk* e o *axé*, pudemos falar sobre machismo, objetificação do corpo da mulher, sexualização. Os alunos compreenderam os temas abordados nas canções, assumiram uma postura crítica em relação a eles e foram capazes de opinar sobre os assuntos. Assinalamos que isso pode ser uma das exemplificações sobre o desenvolvimento do letramento literomusical:

[...] o estado ou condição daquele que, por construir e refletir sobre os sentidos de uma canção a partir das suas duas linguagens constitutivas e da sua articulação e por (re)conhecer o que representa para a sua comunidade musical, participa das práticas sociais e dos discursos que se constroem a partir de canções e posiciona-se criticamente em relação a eles. (COELHO SOUZA, 2015, p. 175)

Além disso, observamos a representação da professora, que afirma que os funks mais leves fazem sucesso porque os brancos começaram a cantar, ou seja, os funks com letras mais violentas são, às vezes, boicotados pela indústria fonográfica e antes entendemos que o funk foi mais marginalizado, pois era som de pessoas que moravam na favela, sendo a maioria negros. Dessa forma, as representações dos professores são percebidas por meio da linguagem e ela vincula um posicionamento ideológico e suas próprias representações.

Passamos para outro excerto que também visa a refletir sobre a linguagem musical.

#### Excerto 82 – Contribuições da canção – músicas brasileiras

Transcrição – Aula 7

P: Você sabe o que é Iemanjá?

G: Iemanjá? Não é um santo de África?

P: Huhum....

P: **E aí o que você achou?**

G: **Um pouco triste...**

P: É...parece que tem lamento. Parece que tem uma energia (risos).

G: Uma energia mais abstrata?

P: Talvez...

G: Mas deve ter feito de propósito...(risos)

Nessa aula, foram estudadas duas canções, uma delas *Iemanjá, a rainha do mar* (2006). O objetivo da aula era explicitar uma festa típica brasileira, de preferência que não tivesse sido citada nas interações de Teletandem, como o carnaval. Pelo excerto 82, observamos que o aprendiz tinha ideia acerca do que música se referia, talvez pelo fato de seus conhecimentos prévios de mundo terem lhe ajudado na compreensão; ele também estava curioso, queria compreender o tom mais melancólico da canção. Talvez possamos considerar que desenvolvemos aprendizes

[...] mais competentes, isto é, mais críticos e atentos às especificidades do discurso literomusical, através do desenvolvimento do conhecimento linguístico, literário, musical e literomusical, [o que permite][...] aprimorar as competências envolvidas na construção de sentidos da canção em estudo (COELHO SOUZA, 2016, p. 118).

Interpretamos a canção, compreendendo a qual gênero ela se filia e quais as características que ela pode ter, por fazer parte ou não de determinado gênero, “[...] elementos constitutivos da letra e música, sonoridade, interlocução, usos e funções sociais, comunidade musical, valores agregados” (COELHO SOUZA, 2016, p. 2016), como pode ser percebido nos trechos a seguir.

Excerto 83 – Contribuições da canção – músicas brasileiras

Transcrição – Aula 2

P: Vocês se identificaram mais com o primeiro personagem da canção ou da segunda?

A1: Nenhuma.

A2: **Mais da primeira, porque a segunda é bastante triste. E também não gosto muito de forró.**

Vemos que um dos alunos não desenvolveu a identificação com nenhum dos personagens, e o outro foi influenciado pelo gênero musical. A concepção do letramento literomusical (COELHO SOUZA, 2015) é compreender as características de um gênero, para que o público a quem geralmente ele é destinado, os principais temas tratados e, também,

abrir para um conhecimento de outros gêneros musicais, e o estudante poder se posicionar, se gosta ou não.

No próximo trecho, discutimos sobre o gênero musical sertanejo.

Excerto 84 – Contribuições da canção – músicas brasileiras

Transcrição – Aula 3

P: **Então vamos escutar a música. É um sertanejo...vocês já ouviram falar do sertanejo?**

(+)

P: O sertanejo raiz, o caipira que eles falam, que é aquele mais antigo, que é feito com viola, sanfona. E agora, recentemente, talvez, em 2010 pra frente, nós hoje...existe uma denominação do sertanejo universitário, que ele é muito tocado. Dizem que começou em Goiânia, não sei se a gente pode falar isso, mas lá é o berço do sertanejo.

A3: Vocês conhecem aquela música “aí nossa, nossa, assim você me mata”. Esse é o sertanejo universitário.

A1: **Um sertanejo mais para jovens?**

P: Exato. Primeiro, ele diferente, porque como eu falei pra vocês, o outro eu uso mais viola, né”. Remete as coisas do campo...esse agora vai usar mais guitarra, coisas mais atuais, sintetizadores, essas coisas assim e vai falar sobre essa vida de jovem e geralmente quem canta são universitários. Universitário cantando pra universitários.

No trecho citado, observamos um diálogo em que os estudantes e os professores conversam sobre o gênero da música, os instrumentos utilizados, os temas que cada gênero costuma veicular, o público-alvo do gênero e o posicionamento do sujeito-cantor. Todos esses fatores podem contribuir para o desenvolvimento do letramento literomusical, bem como podem proporcionar ao aluno e ao professor expandirem seus conhecimentos musicais e culturais, pois eles estão diretamente relacionados. Por exemplo, as temáticas do sertanejo universitário têm relação direta com o cotidiano universitário dos brasileiros. Também, podemos associar este gênero com algum semelhante ocorrido na França, ou mesmo com temáticas afins, como pode ser visto no excerto a seguir.

Excerto 85 – Contribuições da canção – músicas brasileiras

Transcrição – Aula 6

P: Os cantores de rap são...vocês conhecem que temas eles tratam?

G:**Depende dos rappers. Tem o (incompreensível) como nos EUA, tem o rap mais social também, mais político.**

P: A::: é bem parecido,

E: Sim, isso é rap social.

G: Sim, mas esse aí é antigo. Acho que faz muito tempo que faz.

(risos)

E: Oui c'est très connu, mas então acho que agora ainda tem....  
 G: Mas, mais conhecido não...acho.

Por meio do trecho citado, verificamos que os aprendizes e o professor dialogaram sobre o gênero musical da canção, os alunos foram capazes de inferir algumas ideias pelos seus conhecimentos anteriores sobre música, visto que, de acordo com Griffe (1992), a música é universal, uma arte que todos conhecem e estão predispostos a conhecer. Dessa maneira, alguns gêneros musicais podem ser os mesmos em sociedades diferentes, o que facilita a identificação dos estudantes, que, em associação com seus conhecimentos prévios, podem pensar nas características da música (gênero, instrumentos, ritmo, temáticas, público-alvo).

No outro trecho, comentamos o gênero MPB, compreendendo uma canção atual (Cota não é esmola, apêndice E).

#### Excerto 86 – Potencialidades da canção – gêneros musicais

##### Transcrição – Aula 3

P: Vamos rapidinho escutar a outra canção aí...acho que dá tempo... essa vocês vão ver a rotina de uma outra universitária. Então, vocês vão ver que é uma rotina totalmente diferente da primeira rotina, é uma música atual, de 2018, como a outra, mas é uma outra vertente...essa...a outra que nós escutamos é um sertanejo universitário, essa...eu vou dizer que é uma MPB que tá vindo aí...**uma MPB, eles estão dando vários nomes...de empoderamento, transcendental...**enfim, escutem e vejam o que me dizem. (toca a música)

A2: **Forte...**

P: Forte, né??. A primeira vez que vi, ...é tem um vídeo dela declamando sua poesia...e é bem...é bem impactante mesmo, eu fiquei muito emocionada na primeira vez que escutei. É...

A1: Parece que tem a poesia e um rap...

A5: Exato, quando eu escutei pensei que era um rap.

P: Tem total influência de um rap, é uma poesia mesmo. E um ritmo do rap...porque o rap tem essa característica de música de protesto né? e de denúncia e ela pegou essa batida...é uma mulher...negra, pobre e isso além de cantora, escritora...e isso reflete. E se vocês tiveram oportunidade, deem uma olhada no vídeo que é bem interessante ela falando e recitando.

A3: Lembra bem as músicas de hoje do Brasil.

Por meio das falas dos alunos, podemos inferir que eles compreenderam a letra sem comentarmos do que se tratava, e uma das alunas pareceu tocada pela canção “forte”, a qual trabalhou o lado sensorial, emocional. Ainda, os alunos inferiram que se tratava de um rap ou uma poesia e, pelos seus conhecimentos anteriores, foram capazes de se relacionar com a

música que escutaram. Assinalamos que a MPB, Música Popular Brasileira, é um gênero musical brasileiro, surgido na década de 1960, no Rio de Janeiro. Tem influências da bossa-nova e do folclore, mas, sobretudo, caracteriza uma música que traz várias críticas sociais, representa uma bandeira de luta, principalmente no regime ditatorial.

#### 6.4.6 Motivação para aprender PLE

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

##### Excerto 87 – Contribuições da canção – Motivação

Transcrição – Aula 6

**G: Mas gostei da primeira...**

**P: Gostou?**

**G: Sim.**

**P: Ela tem umas músicas bem legais.**

**G: Parece (risos).**

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

G: Não é sempre assim”.

P: Mas, essa música você achou muito pesada?

G: Não.

P: A batida é mais tranquila né”

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

P: É...as músicas dela têm mais esse viés social. Ela é negra, então ela tem muitas músicas assim, desse tipo.

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

Barbosa (2014) argumenta que a música propõe motivação ao processo de ensino-aprendizagem, além de estimular as conexões entre língua e cultura; desse modo, ele pode pensar em um estudo autônomo como sugerem Khaghaninejad e Fahandejsaadi (2016). Como temos um acesso fácil, atualmente, às canções; o aluno que identificou uma música do seu gosto, depois, pode tentar compreender sem olhar a letra e, posteriormente, escutar a música

acompanhada desta, fazer uma compreensão, ouvir e cantar. Há uma motivação para um estudo autônomo e individual.

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

#### Excerto 88 – Contribuições da canção – Motivação

Transcrição – Aula 3

A6: Eu gostei...

P: Que bom...volte nas próximas.

A6: Sim, eu volto.

Segundo o trecho 88, a aluna aparentemente gostou das discussões da aula e voltaria nas próximas, ou seja, mesmo com a desmotivação geral devido ao contexto de greve e à proibição das aulas, foi possível ministrar algumas, pois os alunos que se sentiram mais motivados, conforme suas disponibilidades pessoais, as frequentaram, mesmo as aulas tendo sido em um contexto informal, em que não havia obrigatoriedade de frequência, nem seriam geradas notas ou créditos. Logo, constatamos que houve uma motivação por parte dos alunos para em aprender português.

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

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

A música foi identificada como a representação de uma cultura, podemos enfatizar isso com as várias contribuições sobre os compartilhamentos interculturais que proporcionaram reconhecimento e conscientização sobre a cultura do outro. Refletimos sobre as representações de professor e alunos e desenvolvemos uma compreensão literomusical que permitiu a reflexão sobre gêneros musicais, temas apresentados nas canções, instrumentos, o que possibilitou o reconhecimento das práticas sociais e históricas dos discursos que se constroem a partir de e nas canções e, conseqüentemente, proporciona uma discussão sobre os aspectos sociais e históricos das culturas. Dessa forma, os alunos puderam posicionar-se criticamente em relação a esses aspectos.

### 6.5 Reflexões gerais sobre o curso

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

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

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

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

- Desenvolvimento do letramento literomusical: *“As aulas de Adriana foram muito interessantes para mim. Eu descobri canções e cantores que eu não conheci”* (E); *“Achei bom a variedade de estilos e temas das músicas, e o jeito descontraído e benevolente de ensinar”* (E).

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

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

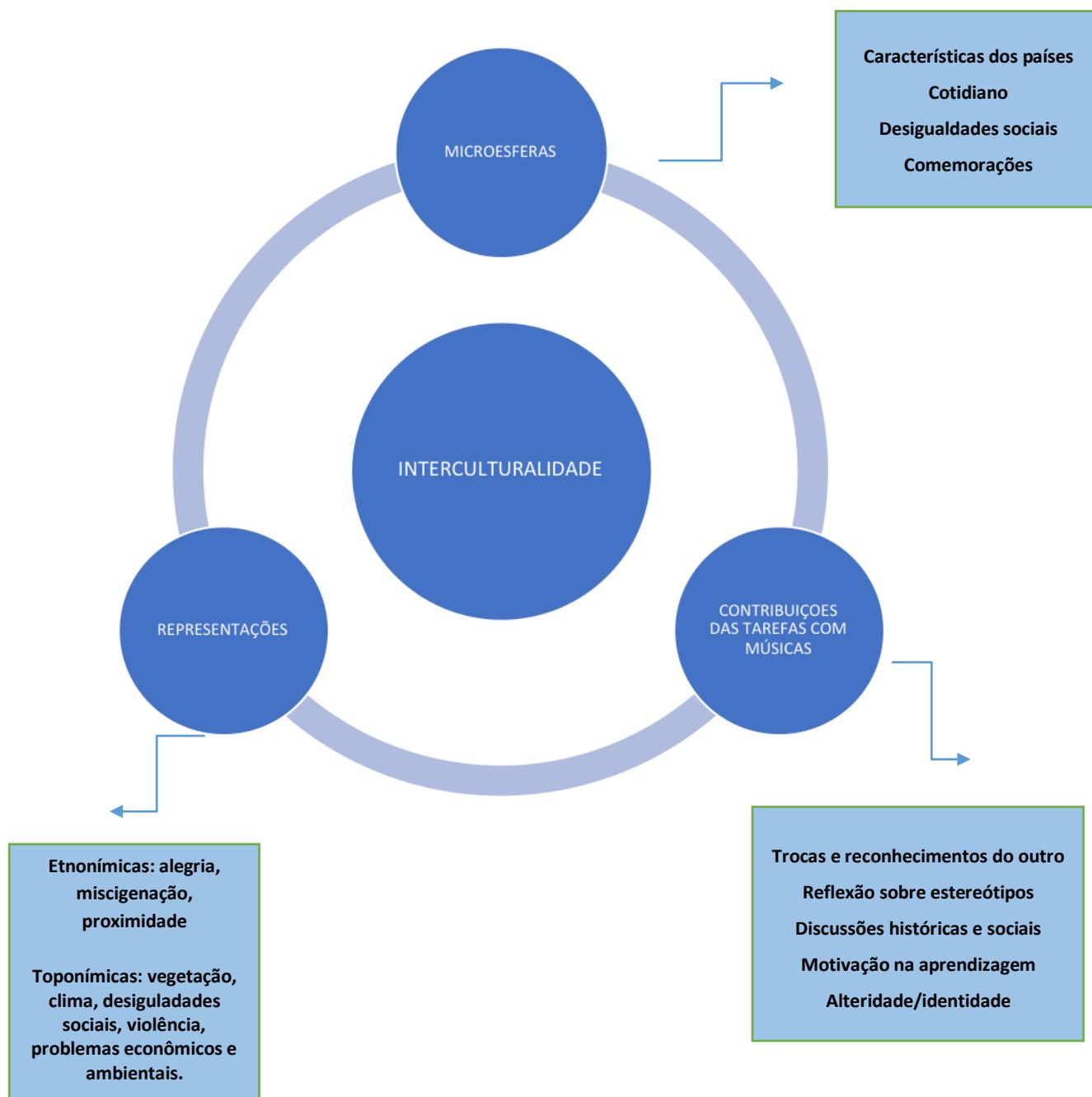
- Desenvolvimento do letramento literomusical: *“Uma sugestão seria de aproveitar o suporte musical para trabalhar a pronúncia (cantando se os alunos querem, ou só falando no ritmo da música, acho uma boa prática para melhorar o sotaque)”* (E).

Como mencionamos, o curso de PLE tomou outro direcionamento, ele não foi executado nas aulas regulares de PLE, mas teve um caráter mais informal, tivemos poucos materiais escritos dos alunos (apenas de duas aulas), dessa forma, devido ao tempo do curso e ao da pesquisa, optamos por analisar os discursos orais dos alunos em sala de aula, e não a expressão escrita; exceto no que tange aos diários. Igualmente, nosso objetivo não era trabalhar os aspectos fonéticos e fonológicos, todavia sabemos desse potencial que as tarefas com música podem proporcionar na sala de aula. Acrescentar tarefas que desenvolvam a prática do português nessa perspectiva pode ser produtivo para o ensino de PLE.

No que concerne ao material elaborado, o desenvolvimento das competências comunicativas estão relacionados a uma temática, propusemos uma variedade de gêneros para o desenvolvimento das competências. Contudo, não há uma explicação detalhada sobre o gênero sobre o qual o aluno deve produzir, pressupomos que ele já tenha esse letramento ou que o professor o faça. Também percebemos a necessidade de atividades mais diversificadas para contemplar os estilos variados de aprendizagem dos alunos. Ainda não foi possível desenvolver os aspectos gráficos e editoriais do material, o que é importante, afinal pode ajudar na apresentação e em uma melhor compreensão e visibilidade deste.

Apresentamos, a seguir, uma figura no intuito de sintetizar os assuntos abordados na tese.

**Figura 2** – Síntese dos aspectos desenvolvidos na pesquisa



## CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS

O ensino-aprendizagem de português língua estrangeira começou a se desenvolver devido às demandas internacionais e nacionais, crescimento econômico do Brasil, a imigração, o multilinguismo e as políticas linguísticas que convergem para a expansão da língua. Mesmo que talvez haja algumas incertezas, pois há uma possível diminuição pela procura do PLE, nos últimos dois anos, consideramos essa área consolidada. Todavia, ela encontra-se em construção, e observamos, com essa pesquisa, que ainda há fatores semelhantes aos de 2011 que impulsionam o aprender português. No contexto estudado, os estudantes têm uma relação afetiva com a língua, conhecem amigos ou familiares que a falam, são lusodescendentes e querem aprender a língua dos pais, ou se interessam pela língua por relações econômicas, para trabalhar no Brasil ou para falar uma língua importante para o mercado. Contudo, a formação de professores e a elaboração de materiais de PLE estão em construção, são ainda escassos e ainda é necessário desenvolver mais pesquisas e discussões na área. Por isso, este estudo visou refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa como estrangeira a partir da inter-relação entre língua e cultura. Com esse objetivo foram promovidas ações didático-metodológicas com músicas, no intuito de favorecer a aprendizagem e o ensino de PLE de maneira mais significativa e mobilizadora de questões interculturais. Para tanto, visamos responder três questões de pesquisa.

A primeira pergunta indaga, quais os temas (microesfera) mais recorrentes verificados nos discursos dos aprendizes francófonos e brasileiros em contexto de Teletandem. Para responder a essa questão, nos propusemos a analisar as interações de Teletandem entre aprendizes de PLE francófonos e aprendizes de francês brasileiros. Objetivamos observar o quê e como os interagentes, estudantes de língua estrangeira, constroem cultura no momento das interações. No total foram analisadas 12 interações e 120 diários reflexivos (elaborados após cada interação); por meio de uma análise interpretativa foram categorizadas quatro microesferas culturais (A) *Características dos países*: 1) características do Brasil, 2) características da França; B) *Cotidiano*: 1) a moradia, 2) meios de transporte, 3) funcionamento da universidade, 4) clima, 5) férias, 6) culinária; C) *Desigualdades sociais*: 1) violência e pobreza, 2) sistema penitenciário, 3) preconceito; D) *Festas e feriados*: 1) festas típicas de cada país, 2) feriados). Ou seja, verificamos os temas mais recorrentes nas relações interculturais entre aprendizes de PLE francófonos e aprendizes de francês brasileiros.

Para coletar os dados de aprendizes brasileiros e franceses utilizamos os procedimentos metodológicos do Teletandem, conversa entre pares, que objetiva, em um processo autônomo e recíproco, desenvolver o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Os interagentes interagem por meio do computador em horários pré-estabelecidos e, depois de cada interação, individualmente, relatam por meio de diários reflexivos postados em uma plataforma virtual, (o *Moodle*) os acontecimentos da interação. O primeiro *corpus* desta pesquisa é constituído das gravações transcritas das interações entre a pesquisadora e os aprendizes de PLE francófonos e dos diários reflexivos dos participantes do Teletandem no semestre. Por meio da análise interpretativa, foram compreendidos os temas (microesfera) mais discutidos sobre aspectos culturais, os movimentos interculturais de aproximações, afastamento (BOURDIEU, 1987) e as movências identitárias (DERVIN, 2009) dos interagentes. Esta análise das microesferas culturais nos guiou à elaboração de tarefas com canções brasileiras e as tarefas foram aplicadas em um curso de PLE na França

Na segunda etapa da pesquisa, foi elaborado e ministrado um curso de PLE com os procedimentos metodológicos sugeridos pela Abordagem Comunicativa Intercultural com os mesmos temas (microesfera) categorizados nas interações de Teletandem. Partimos dos procedimentos teóricos metodológicos da Abordagem Comunicativa Intercultural, que compreende o ensino de línguas associado às relações e ao desenvolvimento das competências interculturais, da empatia, da reflexão da própria cultura e da cultura do outro. Também associamos ao trabalho alguns aspectos da teoria de Coelho Souza (2015) sobre o letramento literomusical, no que concerne à compreensão da canção em relação ao gênero ao qual se filia e à ampliação do repertório linguístico musical e cultural dos estudantes.

O curso de PLE constituiu-se de oito unidades, das quais foram ministradas seis aos aprendizes de PLE de uma universidade francesa. As tarefas previstas visaram à discussão dos temas observados nas interações, ao mesmo tempo em que pretenderam responder ao segundo questionamento da pesquisa, sobre quais as representações mais recorrentes dos aprendizes identificados em um curso de PLE em contexto de não imersão? Para responder este questionamento, nos baseamos no conceito teórico de representação de Abric (1994) e categorizamos as representações verificadas de acordo com Auger (2003). Observamos as representações etnonímicas relacionadas às características do povo brasileiro, dentre as quais, as mais recorrentes foram: a alegria, a miscigenação racial presente em vários aspectos da cultura brasileira, a relação de proximidade entre os brasileiros. Do mesmo modo, observamos as representações toponímicas, relacionadas às características do Brasil. As mais recorrentes

estão relacionadas à percepção global do país, à vegetação, ao clima, às desigualdades sociais, aos problemas econômicos e ambientais, à violência, aos meios de transporte, à religião, às festas e aos esportes.

O curso ministrado foi gravado e transcrito e o discurso dos estudantes de PLE foi analisado no intuito de discutir a segunda questão citada anteriormente e a terceira pergunta de pesquisa, que investiga ‘de que forma as tarefas com música, compreendidas pela perspectiva intercultural contribuem para o processo do letramento literomusical dos aprendizes de PLE’. Por meio de uma análise de cunho interpretativo, nos baseamos no conceito geral de representações, de Moscovici (2015) e Bronckart (1997), e nas discussões sobre música no ensino de línguas, a partir de Tonelli (2017), Coelho Souza (2012), Barbosa (2014). Nesta pesquisa, pudemos verificar que o uso da canção nas aulas de PLE sob uma perspectiva intercultural resultou nas seguintes contribuições: reflexões sobre os aspectos identitários, ao mesmo tempo em que se reflete sobre a alteridade; reflexões sobre os estereótipos e preconceitos; reflexões sobre a cultura do outro e a própria cultura; compartilhamentos interculturais; reconhecimento e conscientização; reflexões históricas e sociais; reflexões sobre música brasileira, temas e discursos que elas vinculam; reflexões críticas sobre os assuntos abordados. Além disso, foi possível perceber uma motivação dos alunos em aprender PLE.

Ressaltamos também que os aprendizes, quando acessam sua própria cultura, são capazes, na maioria das vezes, de entender a cultura do outro; e, quando olham a cultura do outro, comumente, lançam um olhar para sua própria cultura em um processo reflexivo; além disso, o professor é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e também ressignificou suas representações e sua identidade, por isso sua formação tem importância fundamental, principalmente no que concerne aos processos de alteridade, identidade e representação.

As construções de interculturalidade discutidas, embasadas na concepção de cultura como práticas performativas contextualizadas e híbridas estão relacionadas a performances de movências e fluidez das representações e das identidades dos sujeitos envolvidos no processo. Logo, ora os aprendizes apresentam uma identificação, ora apresentam um estranhamento em relação à cultura do outro.

Consideramos que as contribuições desta pesquisa podem abranger diferentes aspectos no ensino de PLE. Na primeira etapa da pesquisa, verificamos os temas mais recorrentes em interações de Teletandem, ou seja, elencamos os assuntos que os estudantes universitários

mais gostam de discutir. Esses temas podem ser utilizados como fonte para elaborar outros materiais didáticos, tanto para outros níveis de aulas de PLE, inicial e avançado, como podem ser úteis para elaboração didática de materiais de outras línguas estrangeiras. O material didático elaborado com música sob uma perspectiva intercultural também pode ser aplicado em outros contextos de ensino de PLE em nível intermediário, ou em outros níveis, com as devidas adaptações das tarefas.

No que tange às representações dos estudantes de PLE verificadas, foi possível compreendermos melhor as representações dos estudantes francófonos em relação à cultura alvo. Com isso, podemos trabalhá-las em sala de aula, pois observamos, ainda, muitas representações estereotipadas do Brasil e dos brasileiros e, mesmo, dos franceses. A proposta de discutir as representações em sala de aula pelo viés da interculturalidade perpassa a ideia de não desvalorização nem da cultura-alvo, nem da cultura estrangeira e perceber que enunciamos segundo nossos posicionamentos ideológicos. Logo, refletir sobre a dimensão histórica das representações e entender como é a representação do outro e de si mesmo por meio da linguagem, é um processo essencial no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, visto que há uma possibilidade de compreensão do mundo, percepções de estranhamento e empatias que podem ressignificar as identidade/alteridade e mostrar outras formas de compreensão do mundo.

No que concerne à utilização das canções nas aulas de PLE, fizemos um estudo explanatório que possibilitou pontuar vários efeitos positivos do seu uso nas aulas de LE. Deste modo, além de contribuir com estudos de PLE, nesta área que apresenta uma carência, como pontuou Solai (2011), apresentamos uma perspectiva possível de trabalhar arte, língua cultura e criticidade, que também pode ser estendida a outros contextos de ensino-aprendizagem de LE com as devidas adaptações.

As competências e os letramentos são características pontuadas em alguns momentos, elas não são perpétuas, é necessário sempre revisitá-las. Não houve tempo suficiente para afirmar que houve o desenvolvimento de todas as competências e letramentos. Todavia, a pesquisa mostrou a possibilidade de ensinar língua totalmente associada aos aspectos interculturais, foi possível, compreender os aspectos linguísticos, ao mesmo tempo que discutimos os aspectos sociais, culturais e históricos. Foi possível, ainda, dialogar sobre os aspectos da cultura-alvo, ao mesmo tempo em que os estudantes foram capazes de refletir sobre sua própria cultura, pensar no outro e desenvolver um pensamento crítico sobre os assuntos mencionados. Evidenciamos que a música pode ser um instrumento didático que

possibilita o trabalho em variados aspectos, linguísticos e culturais, ela retrata e reflete a sociedade. Dessa forma, usá-la somente para trabalhar os aspectos linguísticos em sala de aula não evidencia sua total potencialidade, visto que é um meio acessível a basicamente todos os estudantes e possui uma diversidade de discursos, temas e críticas.

No caso estudado, tivemos uma sala com três nacionalidades, portuguesas, brasileiros e franceses, mas a maioria dos alunos eram franceses. Verificamos a presença de interferências da língua materna e também do espanhol (outra língua estrangeira desses alunos) nos discursos dos aprendizes. Assim, podemos considerar que o ensino de PLE para estudantes franceses está relacionado ao ensino de línguas próximas. Essa proximidade cultural e linguística pode proporcionar vantagens no momento da aprendizagem, contudo, não podemos considerar o mesmo grau de proximidade entre o espanhol e o português e o francês e o português. Dessa forma, uma análise sobre os aspectos linguísticos, a fossilização, a intercompreensão no ensino de PLE para francófonos pode ser desenvolvida em estudos futuros.

Consideramos ainda que faltam políticas linguísticas afirmativas na Europa, principalmente na França, que contribuam com a expansão do ensino de PLE, em especial a variante brasileira, de acordo com a experiência da pesquisadora.

A presente pesquisa poderia ter sido focalizada a partir de outros temas, por exemplo, explorar a canção nos aspectos linguísticos e musicais, seus aspectos musicais, sonoro, rítmico; e, ainda, após ter sido ministrado o curso, poderíamos nos debruçar sobre o material didático aplicado, com vistas à possibilidade de expandi-lo e reelaborá-lo, ainda refletir sobre as partes faltantes e pensar em outras unidades ou realizar outro recorte musical. Assinalamos que nossa pesquisa centra-se sobremaneira no nível linguístico-comunicativo perpassado pelas questões interculturais. Em estudos futuros podemos focalizar os aspectos anteriormente mencionados.

Para finalizar a presente pesquisa, mas sem esgotá-la, trazemos a voz de dois aprendizes de PLE do curso que retratam a conscientização dos aspectos interculturais: *A1: Juro...fiquei um cadinho assustado...não assustado, com medo, mas assustado com outra realidade... mas ao tempo como uma coisa boa.../E: Porque agora tem muitos, ainda tem muitas separação entre as pessoas que não acreditam na mesma coisa...que não têm a mesma crença, a mesma cor...ainda tá muito separado, as pessoas ainda não entendem que só uma humanidade...*

Do sul para o norte, da Ásia à América  
Se errar é humano o erro te liberta  
Seja o que tiver que ser, seja o que quiser ser  
(Karol Conká, 2013)

## REFERÊNCIAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. **Vers une pédagogie interculturelle**. Paris: Anthopos, 1996.

ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 219-231.

ABRIC J. C. L'approche structurale des représentations sociales: développements récents. **Psychologie et société**, v.4, n.2, p. 81-103, 1994.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?** Português para estrangeiros interface com o espanhol. Campinas: Pontes, 2001. p. 13-21.

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

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas: Pontes, 2011.

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

ALVES, A. C. **Representações sobre o processo avaliativo de docentes de LE egressos do curso de Letras Universidade Federal**. 117f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Uberlândia, 2014.

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

ARANHA, S. Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos – quem somos, de onde viemos, para onde estamos indo. **Actes Du XIIIe colloque Pédagogique de l'Alliance Française de São Paulo**, 2012. Disponível em: [http://www.aliancafrancesa.com.br/colloque2012/actus/Acte\\_Solange\\_ARANHA.pdf](http://www.aliancafrancesa.com.br/colloque2012/actus/Acte_Solange_ARANHA.pdf). Acesso em: mar. 2014.

ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. **The ESpecialist**, v. 35, n. 2, p. 183-201, 2014.

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

AUGER, N. L'enseignant-apprentissage de la langue française en France. **Diversité. Ville Ecole Intégration**, n. 151, p. 121-126, dez. 2007b.

AUGER, N. **Ça casse la langue d'un étranger, les représentations de la langue et son apprentissage: une question interculturelle**. Travaux de didactique du français langue

étrangère, Montpellier, v. 50, n. 50, p. 23-36, abr. 2004. Disponível em: [http://uoh.univ-montp3.fr/sociolinguistique/res/4\\_2\\_\(1\)\\_EnqueteEtudiantFLE.pdf](http://uoh.univ-montp3.fr/sociolinguistique/res/4_2_(1)_EnqueteEtudiantFLE.pdf). Acesso em: 1 mai. 2018.

AUGER, N. Les représentations interculturelles dans des manuels de français langue étrangère en usage dans l'union européenne. In: ALÉN GARABATO, M. C; AUGER, N. GARDIES, P.; KOTUL, E. **Les représentations interculturelles en didactique dès langues-cultures**. Paris: L'Harmattan, 2003. p 35-71.

AUGER, N.; CLERC, S. Les représentations de l'hispanité chez des élèves français : constat et urgence d'une pédagogie interculturelle. **Actes du colloque La cultura del otro: espanol en Francia, francés en España**. Universidad de Sevilla, 29 novembre-2 décembre 2005, Espagne. BRUÑA CUEVAS, M. *et al.* (eds), publicação em CD-ROM e disponível em: <http://www.culturadelotro.us.es/>, 2006, p. 980-992.

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

BARBIER, R. **La recherche action**. Paris: Anthropos, 1996.

BARBOSA, L. M. A. **Opacité et transparence Lexico-Culturelle dans l'aapprentissage du Portugais Langue Etrangère au Brésil: les paroles de chansons, instruments de médiation linguistique et culturelle**. 2005. 367 f. Tese (Doutorado em Études Portugaises, Brésiliennes et de l'Afrique lusophone) - Université de Paris 8 – Vincennes-Saint-Denis, Paris, 2005.

BARBOSA, V. P. **A Canção nas aulas de Português Língua Estrangeira aliada à compreensão e produção orais**. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira) - Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2014.

BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BBC NEWS. **'Imposição do Brasil' ou língua do futuro?** Acordo ortográfico divide Portugal. 2015. Disponível em: [https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/10/151007\\_acordo\\_ortografico\\_polemica\\_mf](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/10/151007_acordo_ortografico_polemica_mf). Acesso em: 12 jun. 2018.

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

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

BENEDETTI, A. M. Os princípios de tandem ao teletandem. In: BENEDETTI, A. M; CONSOLO, D. A; ABRAHÃO, M. H. V. **Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 21-45.

BERWING, C. A. **Estereótipos culturais no ensino/aprendizagem de português para estrangeiros**. 161 f. Dissertações (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2004.

BIZARRO, R.; BRAGA, F. Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. In: **Seção de estudos franceses do Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos**. (Org.). Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004. p. 57-69. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

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

BIZON, A. C. C. Aprender conteúdos para aprender língua estrangeira: uma experiência de ensino alternativo de PLE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (orgs.). **Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros**. Campinas: Pontes, 1992.

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

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

BOLACIO FILHO, E. S. **Humor Contrastivo – Brasil e Alemanha: análise de séries televisivas de uma perspectiva intercultural**. 2012. 119 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, PUC- Rio, Rio de Janeiro, 2012.

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

BRAMMERTS, H. Aprendizagem autónoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE K.H; CHICHORRO, A. (eds.). **Aprendizagem autónoma de línguas em tandem**. Lisboa: Edições Colibri, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2002, p. 15-25.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acesso em: 20 fev. 2017.

BRONCKART, J. P. **Atividades de Linguagens, texto e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. Tradução de Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2012. (1.ed 1997).

BURKE, P. **Linguagens e comunidades nos primórdios da Europa Moderna**. Tradução de Cristina Yamagami. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

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

CALVET, L.-J. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo: Ipol/Parábola, 2006.

CALVET, L.J.; OUSTINOFF M. Langues romanes: un milliard de locuteurs. **Hermès**, n. 75, p. 17-21, 2016. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2016-2-page-17.htm>. Acesso em: 1 jun. 2017.

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

CARREIRA, T. **Educatio Novos desafios Sociologia da Escola**. Lisboa: Editorial Minerva, (2008).

CASTILHO, A. T. **Uma política linguística para o português**. Disponível em: <http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Uma-poli%C3%A7%C3%A3o-lingui%C3%A7%C3%A3o-para-o-portugue%C3%AAs.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

CASSEB-GALVÃO, V. C. Notas sobre as políticas para a promoção do português brasileiros e seu ensino em contexto estrangeiro. In: CASSEB-GALVÃO, V. C. (org.). **Políticas de promoção e ensino da língua portuguesa ao redor do mundo**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 115-135.

CHAGAS, I. Como surgiu o funk no Brasil e quais suas principais polêmicas. **Politize**, 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/funk-no-brasil-e-polemicas/>. Acesso em: 5 jan. 2019.

CHRISTIANO, C. C. **A prática do Ensino do Português como Língua Estrangeira**. Macau: Instituto Politécnico de Macau, 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COELHO SOUZA, J. P. Canção: letra e música no ensino de português como língua adicional. **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), 2012.

COELHO SOUZA, J. P. Letramento Literomusical práticas sociais mediadas por canções. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, p. 175-197, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/matraga.2015.17054>. Acesso em: 4 jun. 2017.

COELHO SOUZA, J. P. **Letra e música: uma proposta para o ensino de canção na aula de Português Língua Adicional**. 2014. 213 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

COELHO SOUZA, P. J. Implicações das noções de canção como constelação de gêneros e de letramento literomusical para o ensino de português como língua adicional. **Revista**

**Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 651-677, out./dez. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982016000400651&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982016000400651&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 5 jan. 2017.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DAMATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

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

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DERVIN, F. Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel: pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets. **Synergies**, Finlândia, v. 4, n. 4, p. 165-179, abr. 2009. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Roumanie4/dervin.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

DERVIN, F.; VLAD, M. Pour une cyberanthropologie de la communication interculturelle – Analyse d'interactions en ligne entre étudiants finlandais et roumains. **Alsic**, [S.L], v. 13, n. 1, p. 1-15, mar./mai. 2010. Disponível em: <https://journals.openedition.org/alsic/1399>. Acesso em: 15 abr. 2018.

DERVIN, F.; ZEHAVIT, G. **Intercultural Competence in education: Alternative Approches for different times**. London: Macmillan Publishers, 2016.

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

DERVIN, J.; LIDDICOAT, A. J. **Linguistics for intercultural**. 33 ed. Amsterdam: John Benjamins, 2013.

**DICIONÁRIO ONLINE DO PORTUGUÊS**. 17 mar. 2017. Disponível em: [pt.wikihow.com](http://pt.wikihow.com). Acesso em: 17 mar. 2017.

DINIZ, L. R. A. **Política Linguística do Estado Brasileiro na Contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior**. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2012

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro, 2007.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-63.

FABRÍCIO, B. F. A “outridade lusófona” em tempos de globalização: identidade cultural como potencial semiótico. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 144-168.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: HORNBERGER, N. C. (ed.). *Research Methods in language and education. Encyclopedia of Language and Education*, v. 8. Dordrecht: Kluwe Academic Publishers, 1997. pp. 145-152.

FANCA, R. M.; GUZEVA, T.; DOMINGUES R.; ANÇA, M. H. A Língua Portuguesa como lugar de (des)encontro intercultural. In TEIXEIRA, S. R.; QIARONG, Y.; ESPADINHA, M. A.; LEAL, A. V. (eds.). **III SIMELP: A formação de novas gerações de falantes de português no mundo China**, Macau: Universidade de Macau. 2012. p. 795-801.

FELICE, M. I. V. **A identidade de ingressantes no ensino superior por duas modalidades diferentes de processo seletivo: as perspectivas de professores e alunos**. 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

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

FERREIRA, M. **Como usar a música em sala de aula**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

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

FLORES, C. M. Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In: BIZARRO, R.; FLORES, C. (orgs.) **Português língua não materna: investigação e ensino**. Lisboa: Lidel, 2013, p.35-46.

FURLAN, C. C.; BOLOGNINI, C. Z. Os índios e os livros didáticos de Português como Língua Estrangeira. In: ZOPPI-FONTANA, M. (org.). **O Português do Brasil como Língua Transnacional**. Campinas: Editora RG, 2009, p. 79-94.

FURTOSO, V. B. Onde Estamos? Para onde vamos?: A pesquisa em português para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras. In: LUCAS, P. O; RODRIGUES, R. F. L. (org.). **Temas e rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada): questões empíricas, éticas e práticas**. Volume 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 153-195.

GOBBI, D. **A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino da língua inglesa**. 2001. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Interinstitucional em Estudos da Linguagem. Universidade de Caxias do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

GRIFFEE, D. **Songs in Action: Classroom Techniques and Resources**. New York: Prentice Hall, 1992.

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

HALL, S. **Identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

HISTÓRIA DE PORTUGAL: O GUIA ONLINE DA HISTÓRIA DE PORTUGAL. **Portugal e a ditadura salazarista.** Disponível em: <http://www.historiadeportugal.info/portugal-e-a-ditadura-salazarista/>. Acesso em: 12 jun. 2018.

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

IZAKI-GÓMEZ, M. A. I. **Saberes Docentes e Desafios no Ensino de Português Língua Estrangeira na Atuação de Professores em Formação.** 2018. 283 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, 2018.

KILLNER, M; JUNG, M. N. **Letramento em contexto acadêmico: análise de material de português para estrangeiros.** Anais do Simpósio SIPLE 2017. Disponível em: [http://www.siple.org.br/images/2019/ANAIS\\_SIPLE\\_2017.pdf](http://www.siple.org.br/images/2019/ANAIS_SIPLE_2017.pdf). Acesso em 1 março 2018. p. 226-238.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

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

KRAMSCH, C. **Language and culture.** Oxford: Oxford University Press, 1998.

KUMARAVADIVELU, B. Linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-147.

KUMARAVADIVELU, B. **Cultural Globalization and Language Education.** USA: Yale University Press, 2008.

KUPER, A. **Cultura: a visão dos antropólogos.** Bauru: EDUSC, 2002.

LACORTE, M. **Music in the foreign language classroom: developing linguistic and cultural proficiency,** 2001. Disponível em [https://scholar.google.com/scholar?q=Music+in+the+foreign+language+classroom:+developing+linguistic+and+cultural+proficiency&hl=pt-BR&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&lookup=0&oi=scholart&sa=X&ei=edQ6VL-ICYXtapSogqAF&ved=0CBkQgQMwAA](https://scholar.google.com/scholar?q=Music+in+the+foreign+language+classroom:+developing+linguistic+and+cultural+proficiency&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1&lookup=0&oi=scholart&sa=X&ei=edQ6VL-ICYXtapSogqAF&ved=0CBkQgQMwAA). Acesso em: dez. 2018.

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

LEFFA, V. J. Estudo de caso como metodologia representativa. In: LEFFA, V. J. (org.). **Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos.** Pelotas: EDUCAT, 2006, p. 13-31.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

LEROY, H. R. **Ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros em contextos de imersão e de não-imersão: percepções interculturais dos aprendizes e do professor**. 2011. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, 2011.

LIBERALI, F. C. **O diário reflexivo como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. 179 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LUC COLLÈS. **Interculturel et didactique des langues**. Youtube, 25 de fev. de 2013. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RYGrXowQa24>. Acesso em: 17 mar. 18.

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

LUSSIER, D.; TURNER, C. E. **Le point sur: l'évaluation en didactique des langues**. Montréal: CEC, 1995.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A; CAVALCANTI, M. (orgs.). **Linguística Aplicada – suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

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

MARTINS, A. F. **Histoire des idées linguistiques du domaine du PLA au Brésil : un parcours des notions d'usage du langage et de genres du discours dans les politiques linguistiques de facto**. 152 f. Dissertação de mestrado (Mestrado 2 em Ciências da Linguagem). Universidade Paul-Valéry, Montpellier, 2017.

MARQUES-RAMBOURG, M. Português Língua Estrangeira (PLE): por uma reflexão sobre o ensino do Português na França. **Cadernos de Letras – Dossiê: Difusão da língua portuguesa**, n. 39, 2009, p. 79-94.

MEDEIROS, A. A. D. **A língua portuguesa**. Disponível em: <http://www.linguaportuguesa.ufrn.br/>. Acesso em: 25 jun. 2015.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bay Publishers, 1998.

MEYER, R. M. B. A nova presença internacional da língua portuguesa. In: MEYER, R. M. B; ALBUQUERQUE, A. (org.). **Português: uma língua internacional**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2015, p. 9-21.

MOITA LOPES, L. P. Como e porque teorizar o Português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: LOPES, L. P. da M.

(org.). **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013b. p. 101-119.

MONICO, L.; ALFERES, V.; PARREIRA, P.; CASTRO, P. A. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **Atas CIAIQ2017**. Investigação Qualitativa em Ciências Sociais, v. 3, n. 7, p. 724-733, jun./ago. 2018. ISBN: 978-972-8914-77-6. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/issue/view/21>. Acesso em: 2 jul. 2018.

MORONI, A. Português como Língua de Herança: o começo do movimento. In: JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. (orgs.). **Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim**. New York: Brasil em Mente, 2015, p. 29-55.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2005. 286f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. P. **Origens do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2007.

NININ, M. O. G.; HAWI, M. M.; MELLO, D. M.; DAMIANOVIC, M. C. Questionários: instrumentos de reflexão em pesquisas na Linguística Aplicada. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, n. 8. São Paulo, 2005.

NUNAN. D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: CUP, 1989.

NUNAN. D. **Research Methods in Language Learning**. Estados Unidos: Cambridge Language Teaching Library, 1992.

OBSERVADOR. **Português será integrado no sistema educativo francês como língua estrangeira**. Disponível em: <https://observador.pt/2016/07/25/portugues-sera-integrado-no-sistema-educativo-frances-como-lingua-estrangeira/>. Acesso em: 1 fev. 2016.

OLIVEIRA, G. M. Um Atlântico Ampliado: O Português nas Políticas Linguísticas do Século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **O Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 53-73.

OLIVEIRA, G. M. O Sistema de Normas e a Evolução Demolinguística da Língua Portuguesa. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; GONÇALVES, L. (orgs.). **O mundo do português e o português mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas: Ponte Editores, 2016, p. 25-43.

ORNELAS, R. M. **O uso da Canção no ensino de Português como língua estrangeira**. 2015. 80 f. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda ou Estrangeira) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2015.

PAIVA, A. F. **Perspectivas (inter)culturais em séries didáticas de português língua estrangeira**. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em linguística) - Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, São Carlos, 2009.

PAIVA, A. F.; VIANA, N. Reflexões acerca do livro didático de português como língua estrangeira em uma perspectiva intercultural. In: BARBOSA, L. M. A. (org.). **(Inter)faces (inter)culturais no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2014, p. 13-32.

PAIVA, A. F.; VIANA, N. A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: reflexões acerca da competência (comunicativa) intercultural. **Portuguese Language Journal**, American Organization of Teachers of Portuguese – AOTP, Boavista Press, Roosevelt, New Jersey, n. 11, p. 234-254, 2017.

PESQUISA FAPESP. **As marcas do português brasileiro**. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2015/04/29/as-marcas-do-portugues-brasileiro/>. Acesso em: 1 mai. 2018.

PERUCHI, I. B. **Entre migration et plurilinguisme: la place du Brésil et de sa culture dans l'enseignement du portugais en France (1973-1998)**. 2010. 410f. Tese (Doutorado em Langues, Litteratures et Civilizations) - Université Paris Ouest Nanterre la Défense. Nanterre, França, 2010.

PORTAL DA LINGUA PORTUGUESA. **Acordo ortográfico**. Disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/acordo.php>. Acesso em: 12 jun. 2018.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia de Letras, 2006.

ROCHA, N. A. Articulações teórico-práticas em cursos de formação de língua estrangeira: ensinando espanhol por meio de músicas. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP**, Campinas, 2012. Disponível em: [http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/2663d.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2663d.pdf). Acesso em: jun. 2014.

ROCHA, N. A. A prática de professores de Português Língua Estrangeira (PLE) durante a formação acadêmica. In: KFOURI KANEOYA, M. L. (org.). **Português Língua Estrangeira em Contextos Universitários: experiências de ensino e formação docente**. Impressão Digital: Mercado de Letras, 2016, p. 1-15.

ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. Da S. Ensino e aprendizagem de Português língua estrangeira (PLE) repensando o contexto de imersão. **Revista Entre Línguas**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 237-253, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8062>. Acesso em: 1 fev. 2019.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

SALOMÃO, A. C. B. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 54, n.2, p. 361-392, jul./set. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132015000200361&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132015000200361&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 28 set. 2016.

SANTOS, E. M. dos. **A heterogeneidade linguístico-cultural em foco no ensino-aprendizagem da produção oral em português língua estrangeira**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Pará, 2012.

SANTOS, E. M. O. **A Abordagem Comunicativa Intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. 2004. 440f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2004.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

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

SCARAMUCCI, M. V. R. CELPE-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (orgs.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: UnB, 1996.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. p. 271-306.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 193-217.

SIGNORINI, I. Política, língua portuguesa e globalização. In: LOPES, L. P. da M. (org.). **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 74-100.

SILVA, M. A. Autoavaliação e escrita de diários: um olhar dos alunos. In: SILVA, S. R.; ALVES FILHO, S. C. (orgs.). **Sobre avaliação e ensino de línguas: (re) discutindo conceitos e (re) elaborando ações**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

SILVA, E. C. da. **O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo: um estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais**. 2015. (313f.). Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2015.

SILVA, F. S. V. **Multiculturalismo, socialização e integração dos desafios e contributos do ensino/aprendizagem de uma língua não materna**. 2010. Dissertação (Mestrado em

Ciências da Educação e da formação) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade do Algarve, Faro, 2010.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

SIMPÓSIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA (**SIPLE 2012**). Belo Horizonte, Minas Gerais, 2012.

SILVA, T. D. S. **Desafios na aprendizagem do português por estudantes francófonos: diferenças e semelhanças entre aprendentes de português língua estrangeira e português língua de herança**. (Dissertação de mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, 2016.

SHAYAKHMETOVA, L et al. Using Songs in Developing Intercultural Competence. **Journal of History Culture and Art Research**, v. 6, n. 4, p. 639-646, 2017. DOI:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v6i4.1157>.

SOARDI, A.; SOUZA, C. P. de; FERREIRA, M. F. A prática de ensino da língua espanhola: utilizando a música como recurso didático. In: **X Seminário de Iniciação Científica Sóletras - Estudos Linguísticos e Literários**. 2013. Anais [...] UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná - Centro de Letras, Comunicação e Artes. Jacarezinho, 2013. ISSN - 18089216. p. 76-83.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLLAI, S. R. R. **Identidade Brasileira Tipo Exportação**. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

SOUZA, P. F. **Canções na abordagem de aspectos culturais no ensino-aprendizagem do português do Brasil**. 2010. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

TATIT, L. **O que é canção, por Luiz Tatit**. Digestivo Cultural, [S.L], 08/08/2007. Disponível em: [https://www.digestivocultural.com/blog/post.asp?codigo=1567&titulo=O\\_que\\_e\\_cancao,\\_por\\_Luiz\\_Tatit](https://www.digestivocultural.com/blog/post.asp?codigo=1567&titulo=O_que_e_cancao,_por_Luiz_Tatit). Acesso em: 1 fev. 2017.

TELLES, J. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”. Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, 2002, p. 91-116.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1988.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 9. ed., 2011.

TONELLI, F. **O gênero musical samba como conteúdo cultural no ensino de PLE: uma experiência com aprendentes hispanofalantes.** 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

TONELLI, F. A interculturalidade nas canções presentes em materiais didáticos de PLE. **Anais: VI Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas**, v. 2, n. 2, p. 288-301, 2017.

TONELLI, F.; BARBOSA, L. M. A. Canção e ensino de português para estrangeiro: reflexões sobre o curso “cultura popular brasileira temas e histórias do samba”. In: **Portuguese Language Journal**, American Organization of Teachers of Portuguese – AOTP, Boavista Press, Roosevelt, New Jersey, n. 11, 2017.

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

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem: histórias e identidades. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, 2008, p. 341-381.

VIANA, N. Planejamento de Unidades em Cursos de Português. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira.** Campinas - São Paulo: Editora Pontes, 1997.

VIANA, N. **Sotaque Cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em Língua Estrangeira.** 2003. 319f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2003.

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

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

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

ZOPPI-FONTANA, M. G. O português do Brasil como língua transnacional. In: ZOPPI-FONTANA, M. G. (org.). **O português do Brasil como língua transnacional.** Campinas, SP: Editora RG, 2009, p 13-41.

ZOZZOLI, R. M. D. Pesquisa de intervenção ou pesquisa-ação: caminhos metodológicos para a produção com autonomia relativa. In: LEFFA, V. J. (org.). **Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos.** Pelotas: EDUCAT, 2006, p. 123-139.

UNESCO. **Guidelines on Intercultural Education.** Paris, 2015. Disponível em <https://www.unesco-sole.si/doc/teme/medkulturno-ucenje-guidelines.pdf>. Acesso em: dez. 2018.

## APÊNDICES A – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa **Português como Língua Estrangeira: uma abordagem comunicativa intercultural por meio da música**.
2. Você foi selecionado para participar desta pesquisa por participar do projeto Teletandem Brasil-França.
3. O objetivo deste estudo é refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa como estrangeira (PLE), a partir da inter-relação entre língua e cultura, promovendo ações didático-metodológicas na aplicação de tarefas com música.  
Por sua vez, os **objetivos específicos** são:
  - a) Observar as relações culturais e interculturais encontradas nos discursos dos aprendizes de PLE francófonos (especificamente de uma universidade da França), por intermédio do Teletandem, que irão nortear a elaboração de tarefas didáticas.
  - b) Analisar a aplicação de tarefas didáticas a serem propostas, discutindo os aspectos positivos e/ou negativos na aprendizagem de PLE por meio de música, sob a abordagem comunicativa intercultural.
  - c) Contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa para estudantes estrangeiros, em especial francófonos, por meio da focalização dos aspectos culturais e interculturais identificados no discurso dos interagentes/aprendizes.
4. Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de uma interação via Skype com alunos de uma universidade francesa aprendizes de português como língua estrangeira em encontros semanais, com o intuito de praticar a língua francesa e a língua portuguesa. Após cada interação será escrito e postado um diário na plataforma *Moodle* refletindo como foi a interação. Esses diários serão utilizados como uma das fontes de coleta de dados para a triangulação da pesquisa.
5. Os participantes podem se sentir constrangidos ou intimidados durante a pesquisa, contudo, quando houver qualquer tipo de desconforto os pares da interação são responsáveis a chegarem a um consenso. A identidade de cada participante será mantida em sigilo.
6. Os participantes se beneficiarão com a pesquisa, à medida que terão a oportunidade de praticar uma língua estrangeira; aprender e discutir aspectos linguísticos e culturais da língua francesa e portuguesa; terão a oportunidade de repensar e sanar as dificuldades na oralidade em língua estrangeira e, ainda, refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas via Teletandem por meio dos diários.
7. A pesquisa será continuamente acompanhada em seu desenvolvimento pelos pesquisadores responsáveis, cabe a eles sanar qualquer dúvida quando houver.
8. Sempre que necessário, os procedimentos poderão ser consultados junto à pesquisadora responsável.
9. A qualquer momento você pode se recusar a participar ou mesmo retirar seu consentimento, sem acarretar nenhum prejuízo ou penalização.
10. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Asseguramos que os nomes dos participantes não serão divulgados.
11. Não haverá nenhum tipo de despesa para os participantes da pesquisa. Contudo, caso as despesas ocorram, serão ressarcidas pela pesquisadora. A indenização é garantida, diante de qualquer eventual dano, comprovadamente decorrente da pesquisa.

12. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Adriana Célia Alves  
Rua Luiz Vicentim, no.446, Campinas/SP  
Telefone: 0055-19-99872-7676  
email: c4.adriana@gmail.com

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

**O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6467 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br**

**Local e data**

---

Assinatura do participante da pesquisa

## APÊNDICE B – Terme de consentement libre et éclairé

### Terme de consentement libre et éclairé

1. Vous êtes invités à faire part de la recherche Portugais comme langue étrangère : une approche communicative interculturelle par la musique.
- 2 Vous avez été sélectionné pour participer à cette recherche, pourquoi vous êtes étudiants de portugais langue étrangère au niveau intermédiaire.
3. Le but de cette étude est de réfléchir sur le processus d'enseignement et d'apprentissage du Portugais comme langue étrangère (PLE), à partir de la relation entre la langue et la culture, promouvant d'actions didactiques et méthodologiques avec des chansons, pour les francophones, favorisant, ainsi, l'apprentissage et l'enseignement d'une manière plus significative et mobilatrice des questions interculturelles.  
Les objectifs spécifiques sont :
  - a) Observer les relations culturelles et interculturelles trouvés dans le discours des francophones apprenants PLE (spécifiquement d'une université en France), par l'intermédiaire du teletandem, qui guidera le développement des tâches didactique.
  - b) Analyser l'effet des tâches pédagogique et didactiques, en discuter les aspects positifs et / ou négatifs dans l'apprentissage du PLE à travers de la chanson, sous l'approche communicative interculturelle.
4. Votre participation à cette recherche sera de participer du cours de portugais avec l'enseignante Marie-Noëlle Ciccía, participer des discussions dans le cours et faire les exercices, une partie du cours sera enregistrée.
5. Les participants peuvent se sentir gênés ou intimidés au cours de la recherche, cependant, quand il y a des quelques d'inconfort dans le cours, les élèves et la professeure sont responsables d'entrer dans un consensus. L'identité de chaque participant sera gardée confidentielle.
6. Les participants bénéficieront de la recherche, car ils auront la possibilité de pratiquer la langue étrangère étudiée ; apprendre et discuter des aspects linguistiques et culturels des langues française et portugaise ; développer les compétences orales, écrit, parle et écoute.
7. La recherche sera toujours accompagnée dans leur développement par les chercheurs responsables, en résoudre à tout doute quand il y avait.
8. Toujours si nécessaire, les procédures peuvent être consultées avec le chercheur responsable.
9. A tout moment vous pouvez refuser de participer ou retirer votre consentement, sans souffrir aucun préjudice ou pénalité.
10. Les informations obtenues de cette enquête seront confidentielles et assurer la confidentialité de leur participation. Nous assurons que les noms des participants ne seront pas divulgués.
11. Il n'y aura aucun type de dépenses pour les participants à la recherche. Toutefois, si les frais survenir, elles seront remboursés par le chercheur. L'indemnité est garantie, avant quelque dommage résultant de la recherche.
12. Vous recevrez une copie de ce terme qui apparaît le numéro de téléphone et l'adresse du chercheur principal. Elle peut répondre à vos questions sur le projet et leur participation, maintenant ou à tout moment.

Adriana Célia Alves

33 Rue de Truel, Montpellier, França

Telefone: 033-0678876224

Email: [c4.adriana@gmail.com](mailto:c4.adriana@gmail.com)

Je déclare que je comprends les objectifs, les risques et les avantages de ma participation à la recherche et J'accepte de participer. La chercheuse m'a informé que le projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche humaine de la Faculté des Sciences et des Lettres, Campus de Araraquara, UNESP, situé dans la route Araraquara-Jaú Km 1 - PO Box 174 - CEP : 14800-901 - Araraquara - SP - téléphone : (16) 3334-6467 - e-mail : comitedeetica@fclar.unesp.br

Lieu et date

---

Signature du participant de la Recherche

**APÊNDICE C – Questionário Inicial**

## Questionário Inicial

1) Curso Universitário \_\_\_\_\_

2) Primeira Língua: \_\_\_\_\_

3) Língua de Família: \_\_\_\_\_

4) Quanto tempo estuda português: \_\_\_\_\_

5) Estuda/ou estudou outras línguas estrangeiras? Quais?

\_\_\_\_\_

6) Por que escolheu a língua portuguesa para estudar:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7) O que considera mais importante para aprender uma língua estrangeira? Enumere de acordo com a relevância.

( ) vocabulário ( ) gramática ( ) fonética ( ) leitura ( ) cultura

( ) escrita ( ) a fala

( ) Outros \_\_\_\_\_

8) Você conhece alguma coisa sobre a cultura brasileira? Cite exemplos.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

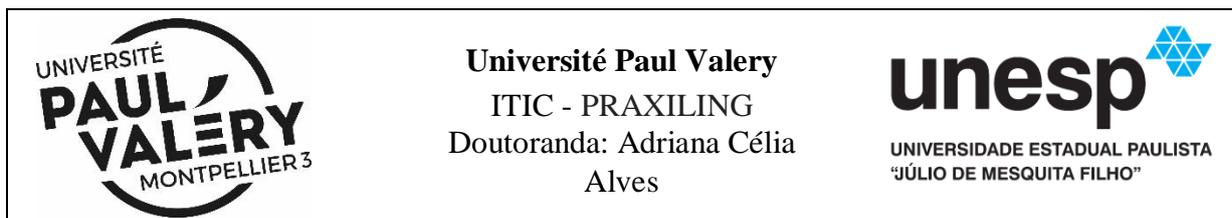
9) Se a resposta anterior foi afirmativa, como teve contato com a cultura brasileira? Mais de uma opção pode ser assinalada ou inserir outras opções:

( ) internet ( ) revista/livros ( ) nas aulas ( ) com outras pessoas

Outras opções: \_\_\_\_\_

10) Você gosta e/ou conhece música brasileira? Qual (quais)? Cantores (as) ou bandas podem ser citados.

## APÊNDICES D – Aula 1 – Estereótipos



### TEMA 1 – Inclassificáveis

#### Referências Iniciais

- 1) Escreva algumas palavras que venham na sua cabeça quando você pensa no Brasil.

#### Compreensão do tema – Discussão 1

Escute a música acompanhada da letra e depois discuta as questões e responda.



*País Tropical -*  
Compositor: Jorge Ben Jor -

1969

Intérprete: Jorge Ben Jor

Moro num país tropical, abençoado por  
Deus  
E bonito por natureza (mas que beleza)  
Em fevereiro (em fevereiro)  
Tem carnaval (tem carnaval)

Eu tenho um fusca e um violão  
Sou Flamengo  
Tenho uma nêga  
Chamada Tereza

Sambaby  
Sambaby

Sou um menino de mentalidade mediana  
(Pois é) mas assim mesmo sou feliz da  
vida  
Pois eu não devo nada a ninguém  
(Pois é) pois eu sou feliz  
Muito feliz comigo mesmo

Moro num país tropical, abençoado por  
Deus  
E bonito por natureza (mas que beleza)  
Em fevereiro (em fevereiro)  
Tem carnaval (tem carnaval)

Eu tenho um fusca e um violão  
Sou Flamengo  
Tenho uma nêga  
Chamada Tereza

Sambaby  
Sambaby

Eu posso não ser um band leader  
(Pois é) mas assim mesmo lá em casa  
Todos meus amigos, meus camaradinhas  
me respeitam  
(Pois é) essa é a razão da simpatia  
Do poder, do algo mais e da alegria

Moro num país tropical, abençoado por  
Deus  
E bonito por natureza (mas que beleza)

Em fevereiro (em fevereiro)  
Tem carnaval (tem carnaval)

E boní por naturê (mas que belê)  
Em feverê (em feverê)  
Tem carná (tem carná)

Eu tenho um fusca e um violão  
Sou Flamengo

Eu tenho um fu e um viô

Tenho uma nêga  
Chamada Tereza

Sou Flamê  
Tê uma nê  
Chamá Terê  
Sou Flamê  
Tê uma nê  
Chamá Terê

Mó num pa tropí  
Abençoa por Dê

2) Questões norteadoras para a compreensão da canção.

- a) A canção é triste ou alegre? Vocês conseguem identificar os instrumentos presentes na música? Quais são?
- b) O autor fala sobre um país na música, qual é? Como você conseguiu identificar?
- c) O que é um país tropical? Tem alguma diferença com relação ao seu país. Comente-as?
- d) Como o personagem da canção é descrito?
- e) O que você entende por mentalidade mediana e band leader?
- f) E o país apresentado na música, como é visto pelo autor? Você concorda com essa imagem? Comente.
- g) O que significa essa frase Mó num pa tropí? Por que o autor utiliza esse recurso?

Leia a opinião de um internauta sobre a questão.

*pais tropical* disse:  
[julho 28, 2014 às 9:02 pm](#)

O autor faz uma ironia ao período em que a música foi lançada; época da ditadura onde os governantes faziam uso da mídia ufanista para passar para o povo que o Brasil estava muito bem quando na verdade o povo não podia se quer expressar, por esse motivo no final da música ele satiriza cantando as palavras apenas de forma monossilábica.

Fonte: <http://analisedeletras.com.br/jorge-ben-jor/pas-tropical/>



### Compreensão do tema – Discussão 2

Escute outra canção e discuta a letra norteadora pelas questões a seguir:

*Lamento Sertanejo**Composição: Dominginhos / Gilberto Gil - 1942**Interprete: Dominginhos*

Por ser de lá	Por ser de lá
Do sertão, lá do cerrado	Na certa por isso mesmo
Lá do interior do mato	Não gosto de cama mole
Da caatinga do roçado.	Não sei comer sem torresmo.
Eu quase não saio	Eu quase não falo
Eu quase não tenho amigos	Eu quase não sei de nada
Eu quase que não consigo	Sou como rês desgarrada
Ficar na cidade sem viver contrariado.	Nessa multidão boiada caminhando a esmo.

## 3) Questões de compreensão da canção

- a) A canção é triste ou alegre? Vocês conseguem identificar os instrumentos presentes na música? Quais são?
- b) De qual lugar ou país pode ser o “eu” da canção? Como você conseguiu identificar?
- c) O que é caatinga, sertão e cerrado? Descreva as características dessa vegetação. No seu país tem alguma paisagem semelhante?
- d) Como o personagem é descrito na canção?
- e) Você se identifica mais com quais dos dois personagens, da primeira ou da segunda canção? Por quê?
- f) Leia o trecho a seguir:

Migração nordestina ou êxodo nordestino refere-se a um processo migratório secular, de populações oriundas da região nordeste do Brasil para outras partes do país, em especial o centro-sul. Esse movimento migratório teve e tem grande relevância na história da migração no Brasil, desde a época do Império.

A estagnação econômica, as constantes secas, em contraste com a prosperidade econômica de outras regiões do Brasil, foram fatores determinantes no início do processo migratório nordestino. Com o início do "Primeiro Ciclo da Borracha" em 1879, os nordestinos migraram para a região da Amazônia, fato que se repete com o "Segundo Ciclo da Borracha" durante a Segunda Guerra Mundial. Com o auge da industrialização do Brasil, entre as décadas de 1950 e 1970, a migração nordestina para a região Sudeste, em especial para os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, foi intensa, tornando as capitais destes estados (São Paulo e Rio de Janeiro) grandes polos de atração para essas populações.

Com o declínio do crescimento industrial do Sudeste, a partir do final dos anos 1980, a migração nordestina para São Paulo e Rio de Janeiro diminuiu consideravelmente. Entre as décadas de 1980 e 1990, a migração polinucleada tornou-se mais evidente, registrando-se

também migrações para a região do Distrito Federal e, mais uma vez, para a região amazônica (Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Migra%C3%A7%C3%A3o\\_interna\\_no\\_Brasil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Migra%C3%A7%C3%A3o_interna_no_Brasil))

- g) De acordo com o trecho lido anteriormente e pelo contexto da canção, explique os últimos versos: Sou como rês desgarrada/ Nessa multidão boiada caminhando a esmo.



### Em diálogo com o colega

- 4) Quais são as imagens associadas ao seu país de origem. Por quê? Converse com seu colega e veja a opinião dele sobre o assunto.
- 5) Os estereótipos podem levar ao preconceito? Por quê? Comente com os colegas e escreva sua opinião.



### Tarefa Escrita

- 6) Assista ao vídeo

<https://www.youtube.com/watch?v=4moFi2UZ9Bo>

Explique o que aconteceu no vídeo, descreva as cenas. Você acha que isso poderia acontecer no seu país? Como você reagiria na mesma situação? Relate uma situação semelhante que você tenha vivido ou presenciado sobre o mesmo tema.

Mais músicas

Aprofundamento do tema: canção- Paris Tropical <https://www.letas.mus.br/juca-chaves/paris-tropical/> Juca Chaves. Luar do sertão – Luiz Gonzaga; Asa Branca – Dominginhos – 1973

Filmes “O Milagre de Santa Luzia”(2006 – Dominginhos) e “Eu, Tu, Eles” (2000 – Gilberto Gil).

## APÊNDICE E – Aula 2 – Cotidiano – Vida Universitária

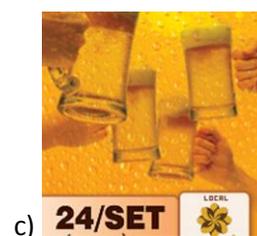
	<p>Université Paul Valéry ITIC - PRAXILING Doutoranda: Adriana Célia Alves</p>	 <p>UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"</p>
---	--	---

### Unidade 2 – Cotidiano

#### 2.1 Vivenciando a Universidade

#### Referências Iniciais

1) Associe as expressões e palavras às imagens correspondentes:



- ( ) rifas      ( ) Centro acadêmico      ( ) Rodeio      ( ) Trote  
 ( ) truco      ( ) República      ( ) chopada      ( ) tô quebrado

2) Escute a música acompanhada da letra e, a seguir, responda as questões



### Compreensão do tema – Discussão 1

#### Vida de Universitário

[João Neto & Frederico](#) 2012

Compositor: Frederico e Alessandro Lobo

Eu sou universitário e vou contar pra  
 vocês  
 A vida que eu levo quero viver outra vez  
 A chopada com os amigos eu não posso  
 faltar  
 A galera me espera na sinuca do c.a.  
 Eu não tenho dinheiro to quebrado todo  
 dia  
 Isso não me incomoda a vida é só alegria  
 Tenho rifa pra vender tenho prova pra  
 estudar  
 Mais se tiver um truco paro tudo e vou  
 jogar  
 Cadê o grito da moçada  
 E de quem tá apaixonado

A cerveja tá gelada  
 Já liguei o som do carro  
 Essa festa é um barato  
 Cadê o grito da moçada  
 Que leva uma vida dura  
 Sempre no final da aula  
 Reunimos a galera  
 E vamos tomar mais uma  
 Tem congresso lá na praia já tá tudo  
 combinado  
 Até mesmo o professor tá indo bem do  
 meu lado  
 Rodeio universitário é no final de semana  
 A galera me espera êta que festa bacana

- a) Você já ouviu falar no gênero musical chamado sertanejo? Tendo em vista a letra da canção e os seus conhecimentos quais os assuntos mais abordados por este gênero?
- b) Como é a vida do estudante universitário da canção? Sua vida é igual ou diferente? Comente.
- c) Como podemos compreender as expressões: “Essa festa é um barato” e “Que leva uma vida dura”?
- d) A letra desta canção tem muitas expressões orais da língua portuguesa, cite algumas. Por que o autor utilizou esse recurso?
- e) Quais são os pontos positivos e negativos de estar em um curso superior?

f) Como é o acesso ao ensino superior na França?

3) Entenda como funciona o sistema universitário no Brasil com o texto abaixo retirado de um site governamental.

### **Saiba como funciona o sistema de ensino superior no Brasil**

Cidadão pode optar por três tipos de graduação: bacharelado, licenciatura e formação tecnológica. Entenda

por Portal Brasil Publicado: 13/11/2009 08h07 Última modificação: 27/06/2014 14h56



Julio Oliveira/Portal Brasil

O País tem projetos que facilitam o acesso de alunos e professores à educação superior, ajudando a melhorar a qualidade do ensino

O ensino superior no Brasil é oferecido por universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores e centros de educação tecnológica. O cidadão pode optar por três tipos de graduação: bacharelado, licenciatura e formação tecnológica. Os cursos de pós-graduação são divididos entre *lato sensu* (especializações e MBAs) e *strictu sensu* (mestrados e doutorados). Além da forma presencial, em que o aluno deve ter frequência em pelo menos 75% das aulas e avaliações, ainda é possível formar-se por ensino a distância (EAD). Nessa modalidade, o aluno recebe livros, apostilas e conta com a ajuda da internet. A presença do aluno não é necessária dentro da sala de aula. Existem também cursos semipresenciais, com aulas em sala e também a distância.

A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), órgão do Ministério da Educação (MEC), é a unidade responsável por garantir que a legislação educacional seja cumprida para garantir a qualidade dos cursos superiores do País.

Para medir a qualidade dos cursos de graduação no País, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e o Ministério da Educação (MEC) utilizam o [Índice Geral de Cursos](#) (IGC), divulgado uma vez por ano, logo após a publicação dos resultados do Enade. O IGC usa como base uma média dos conceitos de curso de graduação da instituição, ponderada a partir do número de matrículas, mais notas de pós-graduação de cada instituição de ensino superior.

### Formas de acesso

O cidadão interessado em estudar nas instituições brasileiras de ensino superior tem diversas formas de acessá-las. O vestibular é o modo mais tradicional e testa os conhecimentos do estudante nas disciplinas cursadas no ensino médio. Pode ser aplicado pela própria instituição ou por empresas especializadas.

O Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), outro modo voluntário de ingressar no ensino superior, também traz questões objetivas sobre o conteúdo aprendido no ensino médio e uma redação.

A Avaliação Seriada no Ensino Médio é outra modalidade de acesso universitário que acontece de forma gradual e progressiva, com provas aplicadas ao final de cada série do ensino médio. Diversas instituições aplicam, ainda, testes, provas e avaliações de conhecimentos voltados à área do curso que o estudante pretende fazer.

Algumas faculdades e universidades também optam por processos de seleção baseados em entrevistas ou nas informações pessoais e profissionais dos candidatos, como grau de escolaridade, cursos, histórico escolar ou experiência e desempenho profissional.

Fonte: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2009/11/ensino-superior>



### Em diálogo com o colega

- a) O que você achou das formas de acesso à Universidade no Brasil? Comente
- b) Você acredita que é um sistema de acesso democrático? Por quê?
- c) Você acha que o governo deve ajudar, por meio de programas, para os jovens permanecerem na Universidade? Existe alguma ajuda no seu país para que as pessoas continuem na Universidade?



### Compreensão do tema – Discussão 2

Conheça o sistema de Cotas por meio da canção a seguir:

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

Cota não é esmola – Bia Ferreira - 2018

Existe muita coisa que não te disseram na escola. Cota não é esmola!

Experimente nascer preto na favela pra você ver! O que acontece com preto e pobre não aparece na tv.

Opressão, humilhação e preconceito. A gente sabe como termina, quando começa desse jeito.

Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais. Cuida de criança, limpa casa e outras coisas mais. Deu meio dia, toma banho vai pra escola a pé.

Não tem dinheiro pro busão, seu pai usou mais cedo pra correr comprar o pão.

Às vezes, por estar cansada pede carona no busão, mas como é preta e pobre, o motorista grita não!

E essa é só a primeira porta que se fecha. Não tem busão, já tá cansada, mas se apressa.

Chega correndo atrasada. Mais um portão se fecha.

- Você demorou, não vai entrar na aula e história. Senta aí, espera já já da 1 hora. Espera mais um pouco e entra na segunda aula. E vê se não atrasa de novo! A diretora fala.

Chega na sala, agora o sono vai batendo. Mas ela não vai dormir, devagarinho vai aprendendo: Se a passagem é 3,80 e você tem 3 na mão, ela interrompe a professora e diz, então não vai ter pão..

E os "amigos" que riem dela todo dia, riem mais um pouco e a humilham mais. O que você faria?

Ela cansou da humilhação e não quer mais escola. E no natal chorou, porque não ganhou uma bola.

O tempo foi passando e ela foi crescendo. Agora lá na rua ela é a "preta do sobaco fedorento".

Alisa o cabelo pra se sentir aceita . Mas não adianta nada, todo mundo a rejeita.

Mas agora ela cresceu, e quer muito estudar. Termina a escola, a apostila, mas ainda tem vestibular.

Fica nervosa, a boca seca, seca... Nem um cuspe. Terá que pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP.

Foi o que disse a professora que ensinava na escola. Que todos são iguais e que cota é esmola.

Cansada de esmolas e sem o dim da faculdade, ela ainda acorda cedo pra limpar três apartamentos no centro da cidade.

Experimenta nascer pobre e preto, lá na comunidade. Você vai ver como são diferentes as oportunidades.

E nem venha me dizer que isso é vitimismo. Não bote a culpa em mim pra encobrir o seu racismo!

Existe muita coisa que não te disseram na escola! COTA NÃO É ESMOLA!

Bia Ferreira

- a) A estrutura/forma da canção acima é igual ou diferente das canções já escutadas? Quais são as semelhanças e diferenças?
- b) Como é a rotina de estudos da estudante desta canção?
- c) Você acha que a estudante desta canção tem muitas chances de entrar em uma Universidade no Brasil, por quê?
- d) Nessa canção também temos o uso de expressões orais da língua portuguesa. Cite algumas. Por que a autora utilizou esse recurso?
- e) A autora da canção afirma que “Cota não é esmola”, explique essa afirmação.

- f) Quais os argumentos que a autora utilizou para defender sua opinião de que cota não é esmola?
- g) Por que você acredita que a autora precisou exemplificar sua rotina para defender seu ponto de vista?



### **Tarefa Escrita**

Você é Ministro da Educação do Brasil. Não há vagas nas universidades para todos os alunos. Como você tornaria o acesso a universidade pública um processo mais democrático? Escreva um artigo de opinião para ser publicado na página governamental do Ministério da Educação.

## APÊNDICE F – Aula 3 – Cotidiano – Meios de Transporte

	<p>Université Paul Valéry ITIC - PRAXILING Doutoranda: Adriana Célia Alves</p>	
---	--	---

### Tema 2 – Cotidiano

#### 2.2 Meios de transporte

#### Referências Iniciais

- 1) Complete as frases com os meios de transporte e o complemento exigido. Encontre uma frase em sua língua materna que corresponda a frase elaborada.



Andar.....



Pegar .....



Eu vou..



O..... chega ..... meia hora



Andar.....



.....



Caminhar.....



Pedalar .....



#### Compreensão do tema – Discussão 1

<https://www.youtube.com/watch?v=AqQ902IR29I>

## Vital e Sua Moto

### Os Paralamas do Sucesso - 1983

Vital andava a pé e achava que assim estava mal  
De um ônibus pro outro aquilo para ele era o fim  
Conselho de seu pai: "Motocicleta é perigoso, Vital.  
É duro de negar, filho, mas isto dói bem mais em mim."

Mas Vital comprou a moto e passou a se sentir total, sentir total  
Vital e sua moto, mas que união feliz  
Corria e viajava, era sensacional  
A vida em duas rodas era tudo que ele sempre quis

Vital passou a se sentir total  
Com seu sonho de metal

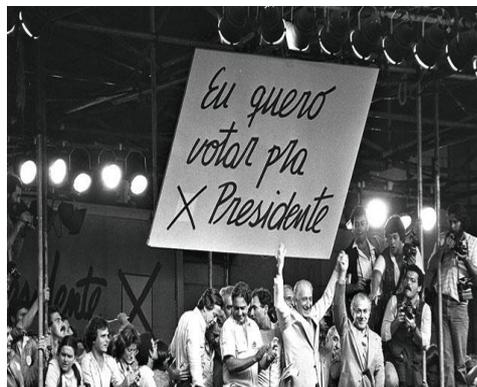
Vital passou a se sentir total  
No seu sonho...

Vital passou a se sentir total  
Com seu sonho de metal

Vital passou a se sentir total  
No seu sonho...

Os Paralamas do Sucesso iam tentar tocar na capital, (na capital)  
E a caravana do amor então pra lá também se encaminhou  
Ele foi com sua moto, ir de carro era baixo astral  
Minha prima já está lá e é por isso que eu também vou.

- 2) Depois de escutar e compreender a canção discuta e responda as questões a seguir:
- Identifique as diferenças e semelhanças do rock brasileiro e francês.
  - Qual era o desejo de Vital? Por quê?
  - Você concorda com a opinião do pai de Vital?
  - Como Vital se sentiu ao ter uma moto?
  - Observe as imagens a seguir, que refletem momentos do Brasil da mesma época que a música foi lançada e encontre a relação com o sentimento expresso na canção.



## Compreensão do tema – Discussão 2

### Encontros e Despedidas 1985

Milton Nascimento

Mande notícias do mundo de lá  
Diz quem fica  
Me dê um abraço, venha me apertar  
Tô chegando  
Coisa que gosto é poder partir  
Sem ter planos  
Melhor ainda é poder voltar  
Quando quero

Todos os dias é um vai-e-vem  
A vida se repete na estação  
Tem gente que chega pra ficar  
Tem gente que vai pra nunca mais  
Tem gente que vem e quer voltar  
Tem gente que vai e quer ficar

Tem gente que veio só olhar  
Tem gente a sorrir e a chorar  
E assim, chegar e partir

São só dois lados  
Da mesma viagem  
O trem que chega  
É o mesmo trem da partida  
A hora do encontro  
É também de despedida  
A plataforma dessa estação  
É a vida desse meu lugar  
É a vida desse meu lugar  
É a vida

- 3) Depois de escutar, ler a letra da canção e compreendê-la responda as seguintes questões:
- De qual meio de transporte a música fala? Quais as associações que o autor faz entre o meio de transporte e a as nossas vidas?
  - Como você entende os seguintes versos “São só dois lados da mesma viagem”?
  - Três interpretações podem ser sugeridas na canção, uma visão espiritual, uma histórica-política e uma sócio afetiva, identifique-as.
  - Você concorda com essas interpretações? Você vê outras possíveis interpretações? Comente.



### Em diálogo com o colega

- Quais os meios de transporte você utiliza para se locomover? Pergunte ao seu colega qual meio de transporte ele utiliza?
- Você já pegou carona? Quais os pontos positivos e negativos da carona?

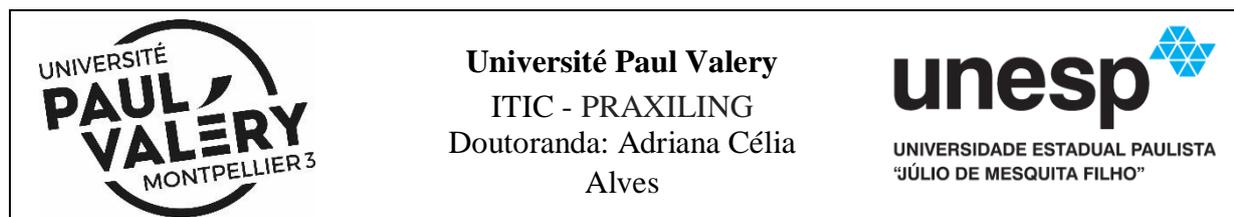


### **Tarefa Escrita**

Você fez uma viagem de balão pela primeira vez. Envie um e-mail para sua amiga, que também gostaria de fazer a mesma viagem, contando como foi sua experiência e emoções relacionadas com a viagem. Veja o vídeo a seguir que mostra a experiência de um casal que faz uma viagem de balão em Boituva, no estado de São Paulo.

<https://www.youtube.com/watch?v=cstJN62Q940>

## APÊNDICE G – Aula 4 – Cotidiano – Moradia



### Unidade 2 – Cotidiano

#### 2.3 Moradias

#### Referências Iniciais

4) Assista ao vídeo “morando sozinho” e depois responda as questões:

<https://www.youtube.com/watch?v=71nbCHS1B8Q>

- O garoto se encontra em uma situação nova, qual é?
- Quem ele chamou para ajudá-lo?
- Qual o problema da pia? Por que ele acontece? E o da gaveta?
- O que é IPTU e net?
- O que você acha que ele deveria fazer para resolver os problemas?

#### Compreensão do tema – Discussão 1

##### Saudosa Maloca - 1951



##### Adoniran Barbosa

Se o senhor não tá lembrado  
Dá licença de contá  
Que acá onde agora está  
Esse adifício arto  
Era uma casa véia  
Um palacete assobradado

Foi aqui seu moço  
Que eu, Mato Grosso e o Joca  
Construímos nossa maloca  
Mas um dia, nós nem pode se alembrá

Veio os homis c'as ferramentas  
O dono mandô derrubá

Peguemos todas nossas coisas  
E fumos pro meio da rua  
Apreciá a demolição  
Que tristeza que nós sentia  
Cada táuba que caía  
Doía no coração

Mato Grosso quis gritá  
Mas em cima eu falei:

Os homis tá cá razão  
 Nós arranja outro lugar  
 Só se conformemo quando o Joca falou:  
 "Deus dá o frio conforme o cobertor"

E hoje nós pega páia nas gramas do jardim  
 E prá esquecê, nós cantemos assim:

Saudosa maloca, maloca querida  
 Dim-dim donde nós passemos os dias feliz  
 de nossa vida  
 Saudosa maloca, maloca querida  
 Dim-dim donde nós passemos os dias feliz  
 de nossas vidas

- A letra da canção é uma narração sobre um fato acontecido. Qual é o fato? Quais são os personagens que podemos identificar na história?
- Percebe-se uma hierarquia social na canção? Como ela pode ser comprovada?
- Por que o autor utiliza a linguagem coloquial na canção? Cite exemplos da linguagem coloquial encontrada na canção.
- O palacete assobradado é substituído por que tipo de construção? Você concorda com essas mudanças em uma cidade? Comente.
- Como o personagem se sentiu quando sua casa foi derrubada?
- Explique a frase "Deus dá o frio conforme o cobertor".



## Compreensão do tema – Discussão 2

### O Morro Não Tem Vez - 1963

#### Tom Jobim

O morro não tem vez  
 E o que ele fez já foi demais  
 Mas olhem bem vocês  
 Quando derem vez ao morro  
 Toda a cidade vai cantar

Morro pede passagem  
 O morro que se mostrar  
 Abram alas pro morro  
 Tamborim vai falar

É 1, é 2, é 3, é 100  
 É 1000 a batucar

O morro não tem vez  
 Mas se derem vez ao morro  
 Toda cidade vai cantar

O morro não tem vez  
 Mas se derem vez ao morro  
 Toda cidade vai cantar

Morro pede passagem  
 O morro quer se mostrar  
 Abram alas pro morro  
 Tamborim vai falar

É 1, é 2, é 3, é 100  
 É 1000 a batucar

O morro não tem vez  
Mas se derem vez ao morro

Toda cidade vai cantar

- A música tem um tom mais calmo ou agitado? De qual gênero musical brasileiro a canção faz parte?
- O morro mencionado na canção pode ser sinônimo de que tipo de habitação? Como podemos interpretar o título da canção “o morro não tem vez”.
- O autor personifica o morro, qual o problema do morro? O que ele deseja para o morro?
- Como você vê a situação do morro? Teria alguma habitação semelhante no seu país?



### Em diálogo com o colega

- Pergunte ao seu colega com quem ele mora (sozinho, república, família). Discuta com ele as vantagens e desvantagens de morar sozinho.
- Discuta com seu colega se ele já viu alguma situação parecida com a relatada na canção saudosa maloca. Vocês acham que existe algum bairro que “não tem vez” no seu país e merece mais atenção?



### Tarefa Escrita

Observe um trecho da canção de Bezerra da Silva e de acordo com as discussões anteriores e seus conhecimentos, escreva uma estrofe continuando a canção. No texto que irá produzir procure argumentar seu ponto de vista sobre o tema. Por último, apresente oralmente para sua sala a estrofe.

#### Eu Sou Favela – 1992

#### Bezerra da Silva

Em defesa de todas as favelas do meu  
Brasil,  
aqui fala o seu embaixador"

A favela, nunca foi reduto de marginal  
A favela, nunca foi reduto de marginal

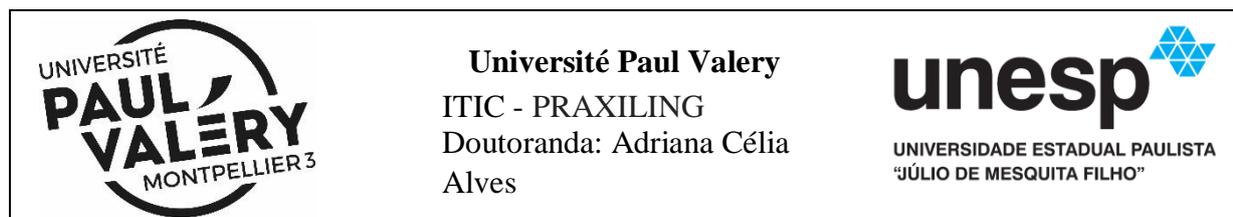
Ela só tem gente humilde Marginalizada  
e essa verdade não sai no jornal

A favela é, um problema social  
A favela é, um problema social

Sim mas eu sou favela  
Posso falar de cadeira  
Minha gente é trabalhadeira  
Nunca teve assistência social

Ela só vive lá  
Porque para o pobre, não tem outro jeito  
Apenas só tem o direito  
A um salário de fome e uma vida normal.

## APÊNDICE H – Aula 5 – Cotidiano – Alimentação



### Tema Cotidiano

#### 2.4 Alimentação

#### Referências Iniciais

Leia o trecho da canção de Chico Buarque de 1978

E prepare as linguiças pro tira gosto.  
Uca, açúcar, cumbuca de gelo, limão  
E vamos botar água no feijão.

Mulher, você vai fritar  
Um montão de torresmo pra acompanhar:  
Arroz branco, farofa e a malagueta;  
A laranja-bahia ou da seleta.  
Joga o paio, carne seca,  
Toucinho no caldeirão  
E vamos botar água no feijão.

- Essa canção faz referência a uma bebida e um prato típico do Brasil. Identifique quais são.
- Identifique as palavras desconhecidas e tente compreender seu significado em discussão com os colegas (se necessário usar a internet para associar as palavras às imagens correspondentes).

#### Compreensão do tema – Discussão 1



#### Não É Proibido – 2008

[Marisa Monte](#)

Jujuba, bananada, pipoca,  
Cocada, queijadinha, sorvete,  
Chiclete, sundae de chocolate

Paçoca, mariola, quindim,  
Frumelo, doce de abóbora com coco,



A gente não quer só comida  
 A gente quer a vida  
 Como a vida quer...

Bebida é água!  
 Comida é pasto!  
 Você tem sede de que?  
 Você tem fome de que?...

A gente não quer só comer  
 A gente quer comer  
 E quer fazer amor  
 A gente não quer só comer  
 A gente quer prazer  
 Pró aliviar a dor...

A gente não quer  
 Só dinheiro  
 A gente quer dinheiro  
 E felicidade  
 A gente não quer  
 Só dinheiro  
 A gente quer inteiro  
 E não pela metade...

Bebida é água!  
 Comida é pasto!  
 Você tem sede de que?  
 Você tem fome de que?...

A gente não quer só comida  
 A gente quer comida  
 Diversão e arte  
 A gente não quer só comida  
 A gente quer saída  
 Para qualquer parte...

A gente não quer só comida  
 A gente quer bebida  
 Diversão, balé  
 A gente não quer só comida  
 A gente quer a vida  
 Como a vida quer...

A gente não quer só comer  
 A gente quer comer  
 E quer fazer amor  
 A gente não quer só comer  
 A gente quer prazer  
 Pra aliviar a dor...

A gente não quer  
 Só dinheiro  
 A gente quer dinheiro  
 E felicidade  
 A gente não quer  
 Só dinheiro  
 A gente quer inteiro  
 E não pela metade...

Diversão e arte  
 Para qualquer parte  
 Diversão, balé  
 Como a vida quer  
 Desejo, necessidade, vontade

Necessidade, desejo, eh!  
 Necessidade, vontade, eh!  
 Necessidade...

- a) Identifique o gênero e os instrumentos da canção escutada. De acordo com a canção e com os seus conhecimentos quais os assuntos mais abordados por este gênero musical?
- b) Explique essas expressões de acordo com o contexto da canção “Bebida é água! Comida é pasto!”, de acordo com o contexto sócio-histórico do Brasil na época da canção.
- c) Quais são as interrogações recorrentes na canção? O que elas significam?
- d) O autor parece insatisfeito. O que ele deseja?
- e) Você acredita que todos têm acesso à “saída Para qualquer parte/ Diversão e arte Para qualquer parte”. Comente.
- f) Construa frases com os verbos necessitar e desejar.



### Em diálogo com o colega

- a) Pergunte ao seu colega sobre os pratos típicos do país dele, se ele sabe cozinhar e quais ingredientes leva esse prato?
- b) Discuta com e seu colega o que é necessário para a sobrevivência humana, além de comida.



### Tarefa Escrita

Observe as imagens a seguir

14 imagens que provam que o brasileiro melhorou todas as comidas gringas

Fonte: [https://www.buzzfeed.com/rafaelcapanema/o-brasileiro-melhorou-todas-as-comidas-gringas?utm\\_term=.ljO54Vdz9#.xtZ6JPg02](https://www.buzzfeed.com/rafaelcapanema/o-brasileiro-melhorou-todas-as-comidas-gringas?utm_term=.ljO54Vdz9#.xtZ6JPg02)

Você conhecia alguma dessas comidas? Qual você achou mais estranha? Qual você já comeu ou gostaria de experimentar?

Pense em um prato típico que você deseja melhorar de algum país, em seguida, relate os ingredientes a serem usados, descreva o sabor. O prato vai aparecer em um blog como na lista como a anterior.

Sugestões

Dorival Caymmi: "Você Já Foi à Bahia?"

Djavan: "Farinha"

## APÊNDICE I – Aula 6 – Desigualdades

	<p>Université Paul Valéry</p>	
	<p>ITIC - PRAXILING</p>	
	<p>Doutoranda: Adriana Célia Alves</p>	<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"</p>

### Unidade 3 – Desigualdade

#### Referências Iniciais

Observe a charge e o trecho a seguir sobre o feriado nacional de 20 de novembro sobre a consciência negra. O que causa espanto na charge? O que você acha deste tipo de feriado?



“FERIADO 20 DE NOVEMBRO 2019 – DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

O Dia Nacional da Consciência Negra é celebrado em 20 de novembro, dia que foi atribuído à morte de Zumbi dos Palmares, importante negro que lutava contra a escravidão.

Esse dia comemorativo foi oficialmente instituído em todo país através a lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011, mas NÃO é Feriado Nacional. Apesar disto, foi decretado com Feriado Municipal em milhares de cidades e Feriado Estadual nos seguintes estados: Alagoas, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Rio de Janeiro e Roraima

Fonte: <http://www.feriados.com.br/feriados-nacionais/consciencia-negra.php>



#### Compreensão do tema – Discussão 1

**Flutua – 2017**  
Johnny Hooker

O que vão dizer de nós?  
 Seus pais, Deus e coisas tais  
 Quando ouvirem rumores do nosso amor

Baby, eu já cansei de me esconder  
 Entre olhares, sussurros com você  
 Somos dois homens e nada mais

Eles não vão vencer  
 Baby, nada há de ser em vão  
 Antes dessa noite acabar  
 Dance comigo a nossa canção!

E flutua, flutua  
 Ninguém vai poder querer nos dizer como  
 amar  
 E flutua, flutua

Ninguém vai poder querer nos dizer como  
 amar  
 Entre conversas soltas pelo chão  
 Teu corpo teso, duro, são  
 E teu cheiro que ainda ficou na minha mão

Um novo tempo há de vencer  
 Pra que a gente possa florescer  
 E, baby, amar, amar sem temer

Eles não vão vencer  
 Baby, nada há de ser em vão  
 Antes dessa noite acabar  
 Baby, escute, é a nossa canção

E flutua, flutua  
 Ninguém vai poder querer nos dizer como  
 amar

E flutua, flutua  
 Ninguém vai poder querer nos dizer como  
 amar

Como amar  
 Como amar  
 Ninguém vai poder querer nos dizer como  
 amar  
 Como amar  
 Como amar  
 Ninguém vai poder querer nos dizer como  
 amar

Como amar  
 Como amar  
 Ninguém vai poder querer nos dizer como  
 amar  
 Como amar  
 Como amar  
 Ninguém vai poder querer nos dizer como  
 amar

Como amar  
 Como amar  
 Ninguém vai poder querer nos dizer como  
 amar  
 Como amar  
 Como amar  
 Ninguém vai poder querer nos dizer como  
 amar

- a) Aparentemente o casal da canção vive um amor proibido por quê?
- b) Qual o sentimento dos personagens perante a situação? Comprove com frases da canção.
- c) “Ninguém vai poder querer nos dizer como amar”. Você concorda com essa frase? Explique.

- d) Essa é uma canção atual da música popular brasileira. Você acredita que essa temática aparecia nas canções anteriormente? Por quê?



### Em diálogo com o colega

Leia o artigo abaixo e discuta com o colega

#### As mulheres são minoria nas bolsas de pesquisa mais prestigiadas e entre reitores de universidades



*Ao longo da carreira, mulheres vão sendo “expulsas” do universo acadêmico. (Foto: Reprodução)*

[28 de janeiro de 2018 Brasil, Educação, Notícias](#)

As mulheres são maioria na população brasileira, há 27 anos são majoritárias entre os que cursam ensino superior e representam 49% das bolsistas do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), a principal agência de fomento à pesquisa no Brasil. Mas, ao longo da carreira, vão sendo “expulsas” do universo acadêmico, no que é conhecido como efeito tesoura. Os números são flagrantes dessa exclusão: nas bolsas de iniciação científica, 59% são mulheres; já nas de produtividade, as mais prestigiadas, com financiamento maior, a parcela feminina cai para 35,5%. Dentro deste grupo, ainda há as bolsas 1A, as mais altas, que só contemplam 24,6% de mulheres. As informações são do jornal O Globo.

Não há apenas uma explicação para esse afastamento conforme a carreira avança, mas um conjunto: desestímulo nas escolas, na família e na sociedade; divisão desigual dos cuidados com filhos e casa, sobrecarregando a mulher; predomínio de homens na gestão dos financiadores e dos coletivos que reúnem cientistas; e machismo dentro das instituições. Ainda hoje, universitárias escutam de professores e professoras frases do tipo “Tá achando difícil? Então vai fazer balé” ou “Vocês meninas são mais lentas, só você não entendeu, então não vou explicar de novo”, que foram coletadas na campanha #esseemeuprofessor, feita pelo Instituto de Física da Ufrgs (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), em 2016, dentro do programa Meninas na Ciência.

Na Academia Brasileira de Ciências, que tem um processo de indicação e votação interno, só 14% são do sexo feminino. Nunca houve mulher presidente nos seus 102 anos de existência. Houve uma vice-presidente, nos anos 1960, Johanna Döbereiner, que desenvolveu um método de adubação para soja que aumentou a competitividade do grão.

O CNPq nunca teve uma presidente em 66 anos de existência. Esse é um dos problemas apontados pelas pesquisadoras para a baixa representatividade feminina nas ciências. As instâncias de poder estão nas mãos dos homens.

“Fui criticada quando comecei meu primeiro mandato como reitora e escolhi 70% de mulheres para a diretoria e pró-reitorias. Perguntavam-me: ‘por que tantas mulheres? Está fazendo de propósito? Está se vingando agora? Isso é uma política?’ ‘Sim e não’, eu respondia. Dei oportunidade e visibilidade para as mulheres que estavam aí, que têm capacidade, talento, mas não estavam sendo chamadas para ocupar os postos. Se fossem todos homens, não estariam fazendo essa pergunta”, comenta Soraya Soubhi Smaili, primeira reitora da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Nas universidades federais brasileiras, há 28,3% de reitoras. São 19 entre os 63 reitores. Na Academia Brasileira de Medicina, apesar de as mulheres serem maioria entre os formandos, em torno de 55%, há apenas cinco delas entre os 115 membros, o que representa 4,3%.

Segundo ela, foi feita uma pesquisa em 2005 nos comitês do CNPq que selecionam os profissionais com mais prestígio para as bolsas de produtividade. “Dentro do grupo de mulheres com bolsa de produtividade, vimos que elas tinham o dobro de publicações dos homens. Mostramos esse levantamento para o comitê, que elevou o grupo de mulheres a um patamar superior.”

Fonte: <http://www.osul.com.br/as-mulheres-sao-minoria-nas-bolsas-de-pesquisa-mais-prestigiadas-e-entre-reitores-de-universidades/>

- O que é o efeito tesoura discutido no texto?
- Quais os motivos das mulheres serem excluídas dos cargos mais altos nas carreiras acadêmicas?
- Na sua universidade ou no seu país tem situações semelhantes?



## Compreensão do tema – Discussão 2

### Canto das Três Raças – 1976

[Clara Nunes](#)

Ninguém ouviu  
Um soluçar de dor  
No canto do Brasil

Desde que o índio guerreiro  
Foi pro cativo

E de lá cantou

Um lamento triste  
Sempre ecoou

Negro entoou  
Um canto de revolta pelos ares  
No Quilombo dos Palmares  
Onde se refugiou  
Fora a luta dos Inconfidentes  
Pela quebra das correntes  
Nada adiantou

E de guerra em paz  
De paz em guerra  
Todo o povo dessa terra

Quando pode cantar  
Canta de dor

E ecoa noite e dia  
É ensurdecador  
Ai, mas que agonia  
O canto do trabalhador  
Esse canto que devia  
Ser um canto de alegria  
Soa apenas  
Como um soluçar de dor

- a) Qual a relação do título com a letra da música? Identifique as três raças que aparecem na letra da canção.
- b) Identifique os instrumentos da música e relacione com letra da canção.
- c) Discuta o que é Quilombo dos Palmares e Luta dos Inconfidentes.
- d) Por que a autora aponta uma contradição, “Ser um canto de alegria soa apenas como um soluçar de dor.



### Tarefa Escrita

Observe o título das reportagens de jornais e crie um subtítulo para cada manchete:

**Sephora treinará funcionários contra racismo após caso com cantora**

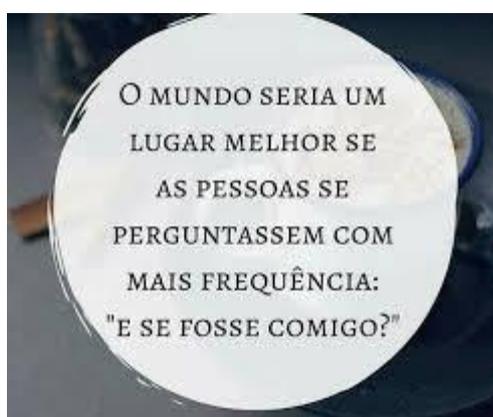
**Brasil é o país onde mais se assassina homossexuais no mundo**

## APÊNDICE J – Aula 7 - Igualdades

	<p>Université Paul Valéry ITIC - PRAXILING Doutoranda: Adriana Célia Alves</p>	
---	--	---

### Unidade 3.1 – Desigualdade

#### Referências Iniciais



Você concorda com essa frase? Por quê?

O que você acha que aconteceria se as pessoas se colocassem mais nos lugares das outras? Crie sua

própria resposta.

#### Compreensão do tema – Discussão 1



**Bate a Poeira (2017)**  
**Karol Conka**

Os perturbados se prevalecem  
Enquanto atingidos adoecem  
Palavras soltas que aborrecem  
Esperança depois de uma prece  
Um povo com crise de abstinência  
Procura explicação pra existência  
Num mundo onde dão mais valor pra aparência  
Tem sua consequência

Negro, branco, rico, pobre  
O sangue é da mesma cor  
Somos todos iguais  
Sentimos calor, alegria e dor  
Krishna, Buda, Jesus, Allah  
Speed Black profetizou

Nosso Deus é um só  
Vários nomes pro mesmo criador  
Pouco me importa sua etnia  
Religião, crença, filosofia  
Absorvendo sabedoria  
Desenvolvendo meu dia-a-dia

Nesse mundo poucas coisas são certas  
Amor, sorte, morte, a vida que se leva  
Do sul para o norte, da Ásia à América  
Se errar é humano o erro te liberta  
Seja o que tiver que ser, seja o que quiser ser  
Bate a poeira, bate a poeira, bate a poeira  
Seja o que quiser ser

Bate a poeira, bate a poeira, bate a poeira  
Seja o que tiver que

O preconceito velado  
Tem o mesmo efeito, mesmo estrago  
Raciocínio afetado  
Falar uma coisa e ficar do outro lado  
Se o tempo é rei vamos esperar a lei  
Tudo que já passei nunca me intimidei  
Já sofri, já ganhei, aprendi, ensinei  
Tentaram me sufocar mas eu respirei  
Há tanta gente infeliz  
Com vergonha da beleza natural  
É só mais um aprendiz  
Que se esconde atrás de uma vida virtual  
Gorda, preta, loira o que tiver que ser

Magra, santa, doida somos a força e o poder  
Basta, chega, bora, levanta a cabeça e vê  
Vem cá, viva, sinta, o que quiser você pode ser

Nesse mundo poucas coisas são certas  
Amor, sorte, morte, a vida que se leva  
Do sul para o norte, da Ásia à América  
Se errar é humano, o erro te liberta

Seja o que tiver que ser, seja o que quiser ser  
Bate a poeira, bate a poeira, bate a poeira  
Seja o que quiser ser  
Bate a poeira, bate a poeira, bate a poeira

Seja o que tiver que

- O que significa a expressão que dá título à música “bate a poeira”? Como podemos relacioná-la com a ideia principal da letra?
- O que poderia acontecer em um “mundo onde dão mais valor pra aparência”?
- No segundo verso a autora cita várias diferenças e aponta uma semelhança, o que é? Explique porque ela fez essa afirmação.
- Segundo a canção o que pode deixar as pessoas infelizes?
- O que quer dizer essa afirmação “O preconceito velado/Tem o mesmo efeito, mesmo estrago”?
- A autora aponta coisas que seriam certas “Nesse mundo poucas coisas são certas Amor, sorte, morte, a vida que se leva”. O que seria para você as coisas certas da vida?



### Em diálogo com o colega

Observe o trecho de uma entrevista com a cantora da canção anterior: “Uma Karoline de moletom manchado amarelo, cabelo liso repartido e aparelho nos dentes relatou o caso para o documentário “Preto no Branco: Negros em Curitiba”, de 2004, realização do Projeto Olho Vivo, disponível na internet. “Fui ser negra no rap. Antes, para me sentir menos macaquinha, como escutei algumas vezes, alisava o cabelo”, revela.

- De acordo com o trecho citado como podemos entender a frase “Fui ser negra no rap”.
- Discuta com seu colega e pense se no seu país tem os estilos musicais rap ou hip-hop?
- Quem são os cantores desses estilos e que tipo de assuntos eles tratam?



## Compreensão do tema – Discussão 2

### Inclassificáveis - 1996

#### Arnaldo Antunes

que preto, que branco, que índio o quê?  
que branco, que índio, que preto o quê?  
que índio, que preto, que branco o quê?

aqui somos mestiços mulatos  
cafuzos pardos tapuias tupinamboclos  
americarataís yorubárbaros.

que preto branco índio o quê?  
branco índio preto o quê?  
índio preto branco o quê?

somos o que somos  
inclassificáveis

aqui somos mestiços mulatos  
cafuzos pardos mamelucos sararás  
crilouros guaranisseis e judárabes

que preto, que branco, que índio o quê?  
que branco, que índio, que preto o quê?  
que índio, que preto, que branco o quê?

orientupis orientupis  
ameriquítalos luso nipo caboclos

não tem um, tem dois,  
não tem dois, tem três,  
não tem lei, tem leis,  
não tem vez, tem vezes,  
não tem deus, tem deuses,  
não tem cor, tem cores,

orientupis orientupis  
iberibárbaros indo ciganagôs

não há sol a sós

somos o que somos  
inclassificáveis

não tem um, tem dois,  
não tem dois, tem três,  
não tem lei, tem leis,  
não tem vez, tem vezes,  
não tem deus, tem deuses,

egipciganos tupinamboclos  
yorubárbaros carataís  
caribocarijós orientapuias  
mamemulatos tropicaburés  
chibarrosados mesticigenados  
oxigenados debaixo do sol

não há sol a sós

- O autor começa a canção fazendo uma interrogação. O que ele deseja questionar com a pergunta feita?
- O autor responde a questão inicial trazendo algumas misturas raciais: mestiços, mulatos, cafuzos, pardos mamelucos. Defina essas palavras.
- O autor também cria neologismos como: crilouros, guaranisseis e judárabes. Descubra quais as palavras ele utilizou para formar cada neologismo e por que ele selecionou essas palavras para criar o neologismo.

- e) No sétimo verso qual o recurso linguístico que o autor utiliza para dar ênfase ao seu tema? Explique.

#### Glossário

Mestiço: proveniente de raças diferentes.

Mulato: Filho de pai branco e mãe preta.

Cafuzo: mestiço de negro e índio.

Pardo: mulato.

Mameluco: filho de índio com branco.

Sarará: mestiço de cabelo ruivo.

Crilouro: crioulo: negro nascido na América; louro: aquele que tem cabelo louro (de cor amarelo tostado, entre o dourado e o castanho claro).

Guaranissei: guarani: Indivíduo dos guaranis, povo indígena da família linguística tupi guarani; nissei: diz-se de, ou filho de pais japoneses que emigraram.

Judárabe: judeu: o natural ou habitante da Judeia (Israel), aquele que segue a religião judaica; o indivíduo semita da Arábia (Península Arábica).

Orientupi: oriental: relativo ao oriente ou situado lá, ou de lá originário, ou que lá vive; tupi: indivíduo dos tupis, denominação comum aos povos indígenas do litoral brasileiro cujas línguas pertenciam à mesma família ou tronco que a dos tupis.

Ameriquitalo: americano: natural ou habitante do continente americano; ítalo: italiano.

Luso: da Lusitânia e seus habitantes, portugueses.

Nipo: japonês.

Caboclos: mestiço de branco com índio.

Iberibárbaro: ibérico: da Ibéria, antigo nome da Espanha; bárbaros: denominação que gregos e romanos davam aos estrangeiros, considerados sem civilização.

Indo: grupo de línguas indo-europeias da Ásia (sânscrito, hîndi, bengali, guzerate, etc.).

Ciganagô: cigano: indivíduo de um povo nômade. nagô: diz-se de uma casta de negros do grupo sudanês.

Tapuia: designação dada pelos índios de língua tupi guarani aos povos indígenas cujas línguas pertencem a outro tronco linguístico; indivíduo bravo, mestiço de índio.

Tupinamboclo: tupinambá: indivíduo dos tupinambás, povo indígena extinto, da família linguística tupi guarani, que habitava a costa brasileira. CABOCLO.

Americarataí: AMERICANO; carataí: (?)

Yorubárbaro: yorubá: grupo nígero-comeruniano.

Egipcigano: egípcio: natural ou habitante do Egito.

Caribocarijô: caribo: um tipo de dança (cariboca: caboclo); carijô: índios carijós, indígenas que ocupavam o território que ia de Cananeia, estado de São Paulo.

Tropicaburé: tropical: situado entre os trópicos, ardente, abrasador; caburé: cafuzo, caboclo.

Chibarrosado: (?)

Mesticigenado: MESTIÇO; miscigenado: proveniente de raças diferentes.

Fonte: <https://expertusperennis.wordpress.com/2011/03/24/inclassificaveis/>

#### Tarefa Escrita



Assista ao vídeo ‘uma jornada do DNA’ e faça um artigo de opinião para ser publicado em uma revista junto com o vídeo, leve em consideração as seguintes questões:

<https://www.facebook.com/naoacredito.com.br/videos/1266234476818159/>

As pessoas comentam no vídeo suas nacionalidades e quais as nacionalidades elas não gostariam de estar relacionadas. Por que há essa rejeição? Como é feito o traço de DNA? O que as pessoas que passaram por esse teste descobrem no final do vídeo? E quais as reações perante o resultado? Se o mesmo teste fosse feito com você, qual seria o resultado?

## APÊNDICE K – Aula 8 – Comemorações

	<p>Université Paul Valéry ITIC - PRAXILING Doutoranda: Adriana Célia Alves</p>	
---	--	---

### TEMA 4 – Comemorações

#### Referências Iniciais

Associe as imagens com o mês do ano correspondente



b)



d)



f)



( ) Abril                      ( ) dezembro                      ( ) fevereiro                      ( ) novembro  
 ( ) junho                      ( ) não tem data definida

## Compreensão do tema – Discussão 1

### Iemanjá Rainha do Mar



#### Maria Bethânia

Quanto nome tem a Rainha do Mar?  
 Quanto nome tem a Rainha do Mar?  
 Dandalunda, Janaína  
 Marabô, Princesa de Aiocá  
 Inaê, Sereia, Mucunã  
 Maria, Dona Iemanjá

Onde ela vive?  
 Onde ela mora?  
 Nas águas  
 Na loca de pedra  
 Num palácio encantado

No fundo do mar

O que ela gosta?  
 O que ela adora?

Perfume  
 Flor, espelho e pente  
 Toda sorte de presente  
 Pra ela se enfeitar

Como se saúda a Rainha do Mar?  
 Como se saúda a Rainha do Mar?  
 Alodê, Odofiaba  
 Minha-mãe, Mãe-d'água  
 Odojá!

Alodê, Odofiaba  
 Minha-mãe, Mãe-d'água  
 Odojá!  
 Qual é seu dia  
 Nossa Senhora?  
 É dia dois de fevereiro

Quando na beira da praia  
 Eu vou me abençoar

O que ela canta?  
 Por que ela chora?  
 Só canta cantiga bonita  
 Chora quando fica aflita  
 Se você chorar  
 Quem é que já viu a Rainha do Mar?  
 Quem é que já viu a Rainha do Mar?  
 Pescador e marinheiro  
 Que escuta a sereia cantar  
 É com o povo que é praieiro  
 Que dona Iemanjá quer se casar

- a) De acordo com a letra da canção e com seus conhecimentos, defina quem é Iemanjá.
- b) De acordo com a lenda, onde ela vive? E como é comemorado seu dia? Como as pessoas podem homenageá-la?
- c) Iemanjá é o único 'orixá' que tem uma festa e um feriado destinados a homenageá-la. Por que isso acontece no Brasil?
- d) Você conhece uma festa semelhante? Conte-nos.



### Compreensão do tema – Discussão 2

#### Marujada de São Benedito

##### Arraial do Pavulagem

Vou fazer uma canção em louvor ao santo preto  
 Canta, povo bragantino: bendito, oh! bendito.  
 Quando chegar dezembro

Qual é o santo que está no andor?  
 É são Benedito com Nosso Senhor.

Marujada de são Benedito  
 em louvor ao protetor  
 vem vestindo azul ou vermelho carmim na festa  
 no barracão dança xote, mazurca e chorado  
 nos duzentos anos de louvação  
 mas fico mesmo encantado  
 quando dança retumbão

- a) A marujada é uma festa tradicional do Pará. O que é comemorado e como é comemorado?
- b) Temos algumas palavras ligadas ao campo religioso. Encontre-as e tente compreender o significado.
- c) Danças típicas que acompanham essa festa também são apresentadas. Identifique-as.
- d) Você conhece uma festa semelhante? Conte-nos.



## Em diálogo com o colega

- a) Leia algumas histórias engraçadas que aconteceram no Natal. Tente entender as palavras desconhecidas com o colega.
- b) Pergunte ao colega sobre a festa popular que ele mais gosta e por quê?

### 1. "A minha mãe resolveu comprar tequila e só lembramos do que nos contaram no almoço do dia 25."

*Reprodução/SBT / Via [Twitter: @R7Diversao](#)*

"Mamãe resolveu comprar tequila para o Natal, e claro que não deu boa. Resultado: mamãe dançando 'Dama de Vermelho' em cima da mesa após a ceia e euzinha brigando com o Papai Noel, dizendo que ele era um safado que representava o capitalismo. Quando, finalmente, a minha madrinha me colocou na cama para dormir, a mamãe começou a bater na minha janela mandando eu fazer bolo para as visitas. Só que já eram três da madrugada e todo mundo queria ir embora. Lógico que a gente não lembra de nada disso. Tudo o que sabemos foi através das narrativas no almoço do dia 25. O presente de Natal? Uma baita ressaca." - *Betina Pilch*

### 2. "A minha tia perdeu o dente na comida da ceia de Natal".

*Reprodução/Warner / Via [buzzfeed.com](#)*

"Eu lembro de quando a minha tia perdeu um dente na ceia de Natal. Literalmente em cima da comida. Ela estava roendo a coxa do peru, que é a parte de que ela mais gosta, e o dente voou pela mesa. A sorte é que o meu pai é dentista, mas a família inteira teve que sair vasculhando a comida pra encontrar o danado do dente perdido." - *Victor Nascimento*

### 3. "Eu tinha um labrador e esqueci o forno aberto com duas putas carnes suculentas lá dentro."

*Sanjagrujic / Getty Images*

"Em uma bela noite de véspera de Natal, eu, avó, avô, primos e o todo o resto da família na casa de praia resolvemos fazer um chester e um pernil. Então eu, sim, justamente eu, fui verificar se ambos estavam prontos. Eu fui lá, abri o forno e experimentei a carne. Mas me chamaram na sala e, como eu era totalmente inocente, lá fui eu. Só que tinha dois detalhes importantíssimos. O primeiro é que eu simplesmente esqueci o forno aberto com duas putas carnes suculentas lá dentro. E o segundo era que eu tinha um LABRADOR esfomeado! O que aconteceu? Quando eu voltei para a cozinha o cachorro estava comendo toda a carne e a minha tia estava do lado de fora da casa chorando de rir!" - *Gustavo Neves*

### 4. "O meu pai sozinho gritou: 'Saaalve o Corinthians'."

*Reprodução/SBT / Via [Twitter: @derikypereira](#)*

"Num Natal, o Corinthians tinha acabado de ser campeão e estávamos todos juntos, minha avó, cinco tios e os primos com suas respectivas famílias. Uma das minhas primas disse: 'E agora, vamos cantar'. Todos começaram: 'Nooooite feliz'. E o meu pai sozinho gritou: 'Saaalve o Corinthians', hahaha." - *Diego Fernandez*

### 5. "Minha mãe chegou em casa e encontrou o peru em pedaços."

*Reprodução/Netflix / Via Twitter: @u\_otario*

"Minha mãe era manicure e teve que trabalhar no dia 24. Ela deixou o meu pai responsável por preparar a ceia da família (a minha tia e a família dela eram nossos convidados). Aí a mãe conseguiu sair um pouco mais cedo e, quando chegou em casa, encontrou o peru EM PEDAÇOS. Meu papai esqueceu que era Natal e despedaçou o bicho todo. Ou seja, ceiamos o peru em pedaços mesmo, assado no forno com batatas." - *Joice Garcia*

### 6. A minha irmã chamou o meu pai para ser o Papai Noel, mas no dia ele fez xixi na calça."

*Reprodução/Twitter / Via Twitter: @LucasVieiras*

"A minha irmã trabalhava numa creche e eles queriam levar um Papai Noel pra ir falar com as crianças. Então a minha irmã chamou o meu pai pelo tipo físico dele, kkk. No dia, ele chegou e ficou sentado conversando com as crianças na maior boa vontade. Só que, quando acabou, fomos falar com ele e ele nos disse que não sabia se podia levantar para ir ao banheiro e acabou fazendo xixi na calça porque estava muito apertado. Ainda bem que ninguém percebeu e a minha irmã aprendeu que é melhor contratar um Papai Noel de verdade." - *Luana Costa*

Fonte: [https://www.buzzfeed.com/victornascimento/historias-natal-casa-brasileira?bffbbrazil&utm\\_term=.wwyp5p0Eqb#.fpQ2G20BWO](https://www.buzzfeed.com/victornascimento/historias-natal-casa-brasileira?bffbbrazil&utm_term=.wwyp5p0Eqb#.fpQ2G20BWO)



### Tarefa Escrita

Conte um fato engraçado que aconteceu com você em alguma comemoração. Coloque um título e descreva o acontecimento para um blog que conta histórias divertidas como no exemplo acima.