



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara - SP

RAFAELA MOLTOCARO TEIXEIRA FERREIRA

As canções brasileiras nas aulas de Português como Língua de Acolhimento



Araraquara - SP
2024

RAFAELA MOLTOCARO TEIXEIRA FERREIRA

**As canções brasileiras nas aulas de
Português como Língua de Acolhimento**

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

Linha de pesquisa: Ensino- Aprendizagem de Língua

Orientadora: Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha

Bolsa: CAPES

Araraquara - SP
2024

F383c

Ferreira, Rafaela Moltocaró Teixeira

As canções brasileiras nas aulas de Português como Língua de Acolhimento / Rafaela Moltocaró Teixeira Ferreira. -- Araraquara, 2024

138 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Nildicéia Aparecida Rocha

1. Português como Língua de Acolhimento. 2. Interculturalidade. 3. Canções. I. Título.

RAFAELA MOLTOCARO TEIXEIRA FERREIRA

As canções brasileiras nas aulas de Português como Língua de Acolhimento

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

Linha de pesquisa: Ensino- Aprendizagem de Língua

Orientadora: Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 30/09/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa Dra Nildicéia Aparecida Rocha - UNESP/FCLAr.

Membro Titular: Dra Adriana Célia Alves - Universidad Mayor de San Andrés.

Membro Titular: Dra Lígia Soares Sene - UNESP/FCLAr.

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

É com muito amor que eu dedico esta dissertação ao meu vovô Rafael Ferreira Teixeira (in memoriam). Obrigada por me incentivar, acreditar em mim e estar ao meu lado. Eu não seria quem eu sou sem você e a 'vó'. Sinta-se orgulho de onde estiver.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à minha família, por torcerem pelo meu sucesso e estarem ao meu lado durante toda a minha trajetória pessoal e acadêmica. Agradeço principalmente aos meus avós, Edna e Rafael e à minha mãe Juliana, por sempre me apoiarem e por cuidarem de mim.

À minha orientadora Nildi, por ter despertado em mim o gosto pela pesquisa, por ter me guiado, me acompanhado, incentivado e confiado em mim ao longo de todos estes anos de trabalho desde a graduação.

Agradeço aos colegas do PoLEM, em especial à Bianca, por todas as ideias, conselhos e trocas. Aproveito para agradecer aos alunos do projeto, que me ensinaram durante todas as aulas. Eu sinceramente amo trabalhar com vocês.

Às doutoras Adriana e Lígia, por aceitarem compor esta banca. Vocês se fizeram presente ao longo desta pesquisa por meio das minhas leituras, dos conselhos e me inspiram todos os dias a ser uma pesquisadora como vocês.

Aos meus amigos, pelo companheirismo, pelas risadas e pelas conversas mais sérias e mais descontraídas. Meus sinceros agradecimentos ao Diego, por me apoiar todos os dias, me incentivar e por me fazer acreditar que eu posso mais do que imagino.

À Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), seus docentes e funcionários, que desde 2018, quando ingressei na Graduação em Letras, me acompanham neste meu percurso acadêmico e contribuíram para me tornar a profissional que sou.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, por isso os meus mais sinceros agradecimentos à CAPES, espero que mais bolsas como essa continuem sendo possíveis.

SOMOS TODOS HERMANOS

É tempo de acolher
De compartilhar
O que se tem de bem
No coração também
Por nossos manos
Venezuelanos
Nossos vizinhos do peito
Los hermanos
E mira
Tamo junto na mira
A fronteira respira pro mar
Margarita maravilha
Nosso sonho de ilha de mel
Gosto no céu da boca de quem
se dá Somos filhos de Jah
Da bondade de Alá
Axe do Deus Buda
Makunaima

Canção de Neuber Uchôa

RESUMO

Atualmente, o Brasil recebe muitos refugiados que enfrentam inúmeras questões de adaptação e socialização ao chegar ao país. Como professores de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), partimos de investigações que indicam que os alunos imigrantes em situação de vulnerabilidade social e/ou econômica precisam de imediata integração social, igualdade de oportunidades e resolução de problemas urgentes do cotidiano - questões que, em geral, perpassam a Língua Portuguesa. Para atender a essas necessidades imediatas, desenvolvemos uma pesquisa com o objetivo de minimizar o choque linguístico e cultural dos estudantes, além de estimular o interesse por aspectos culturais do país por meio de canções brasileiras. Teoricamente, pautamo-nos em autores como Grosso (2010), Amado (2013), Ançã (2003), Barbosa (2014), Maher (2016), Damatta (1993) e Asensi (1996), que são referências no estudo de questões ligadas ao ensino de PLAc, interculturalidade e à canção como forma de aprendizagem. Na constituição dos procedimentos de pesquisa, planejamos e desenvolvemos um minicurso on-line de português entre os meses de janeiro e fevereiro de 2023, destinado a imigrantes hispano-falantes em situação de vulnerabilidade social e/ou econômica. Esses imigrantes são estudantes do Projeto de Extensão Universitária Português Língua entre Migração (PoLEM) da UNESP e estão no Brasil há menos de três anos, possuindo algum conhecimento da Língua Portuguesa. Ao final de cada aula, os estudantes responderam a um questionário sobre suas impressões em relação aos temas tratados. Assim, a pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada (LA) e é classificada como qualitativa de cunho interpretativo, utilizando o estudo de caso como método. Os dados do questionário, juntamente com as percepções dos alunos sobre as aulas, indicam que as canções proporcionam relações interculturais com a língua e a cultura nativa dos aprendizes, além de trazerem motivação e interesse para a aprendizagem. Os alunos interpretam, discutem e buscam conhecer os gêneros que lhes foram apresentados. Esperamos que este estudo possa servir de parâmetro para outras pesquisas sobre o ensino de línguas estrangeiras, especialmente de PLAc, articulando a relação indissociável entre língua e cultura por meio das canções.

Palavras-chave: Português como língua de acolhimento; interculturalidade; canções.

RESUMEN

Actualmente, Brasil recibe a muchos refugiados que enfrentan innumerables cuestiones de adaptación y socialización al llegar al país. Como profesores de Portugués como Lengua de Acogida (PLAc), partimos de investigaciones que indican que los alumnos inmigrantes en situación de vulnerabilidad social y/o económica necesitan de una integración social inmediata, igualdad de oportunidades y resolución de problemas urgentes del día a día, cuestiones que, en general, atraviesan la Lengua Portuguesa. Para atender a estas necesidades inmediatas, desarrollamos una investigación con el objetivo de minimizar el choque lingüístico y cultural de los estudiantes, así como de estimular el interés por los aspectos culturales del país a través de canciones brasileñas. Teóricamente, nos basamos en autores como Grosso (2010), Amado (2013), Ançã (2003), Barbosa (2014), Maher (2016), Damatta (1993) y Asensi (1996), que son referentes en el estudio de cuestiones relacionadas con la enseñanza de PLAc, interculturalidad y la canción como forma de aprendizaje. En la constitución de los procedimientos de investigación, planeamos y desarrollamos un minicurso en línea de portugués entre los meses de enero y febrero de 2023, destinado a inmigrantes hispanohablantes en situación de vulnerabilidad social y/o económica. Estos inmigrantes son estudiantes del Proyecto de Extensión Universitaria Portugués Lengua entre Migración (PoLEM) de la UNESP y están en Brasil desde hace menos de tres años, poseyendo algún conocimiento de la Lengua Portuguesa. Al final de cada clase, los estudiantes respondieron a un cuestionario sobre sus impresiones en relación a los temas tratados. Así, la investigación se inserta en el campo de la Lingüística Aplicada (LA) y se clasifica como cualitativa de enfoque interpretativo, utilizando el estudio de caso como método. Los datos del cuestionario, junto con las percepciones de los alumnos sobre las clases, indican que las canciones proporcionan relaciones interculturales con la lengua y la cultura nativa de los aprendices, además de generar motivación e interés por el aprendizaje. Los alumnos interpretan, discuten y buscan conocer los géneros que les han sido presentados. Esperamos que este estudio pueda servir de parámetro para otras investigaciones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente de PLAc, articulando la relación indisoluble entre lengua y cultura a través de las canciones.

Palabras claves: portugués como lengua de acogida; interculturalidad; canciones.

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

ACNUR	Alto-comissariado das Naes Unidas para os Refugiados
Celpe-Bras	Certificado de Proficincia em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CNIg	Conselho Nacional de Imigração
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
FPS	Fórum de Participação Social
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LE	Língua Estrangeira
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MIPEX	<i>Migrant Integration Policy Index</i>
OBMigra	Observatório das Migrações Internacionais
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PLE	Português como Língua Estrangeira
PoLEM	Português Língua Entre Migrações
PPT	Português Para Todos
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Léguas

SIPLE	Sociedade Internacional de Português Língua estrangeira
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista —Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
2.1 As vertentes do Português como Língua Estrangeira.....	16
2.1.1 Breve contextualização do PLE.....	16
2.1.2 O desdobramento do ensino de PLAc.....	18
2.1.3 Português como Língua de Acolhimento.....	21
2.2 Definições de cultura e interculturalidade.....	23
2.2.1 Aplicações da interculturalidade no ensino-aprendizagem de LE.....	26
2.3 A utilização de canções nas aulas de Língua Estrangeira.....	31
3 METODOLOGIA.....	37
3.1 A natureza da pesquisa	37
3.2 O contexto da pesquisa: as aulas presenciais e on-line do PoLEM	39
3.3 O minicurso ‘Português a partir de músicas brasileiras’	40
3.4 Perfil da pesquisadora	44
3.5 Perfil dos estudantes participantes da pesquisa	45
3.6 Procedimentos éticos.....	53
3.7 Geração de dados.....	53
3.8 Procedimento para a análise dos dados.....	54
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	57
4.1 O impacto do emprego de canções nas aulas de PLAc	57
4.1.1 Tema das aulas.....	57
4.1.2 Envolvimento afetivo.....	62
4.1.3 Envolvimento crítico.....	66
4.1.4 Motivação e autonomia	70
4.1.5 Feedbacks do minicurso.....	76
4.2 Diálogos e choques linguísticos e culturais dos estudantes de PLAc.....	77
4.2.1 Choques Culturais no Ensino de PLAc.....	78
4.2.2 Choques e correlações linguísticas no Ensino de PLAc.....	85
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94
APÊNDICES.....	104
ANEXOS.....	119

1 INTRODUÇÃO

O ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE) têm experimentado um crescimento significativo, impulsionado principalmente pela globalização e pela demanda por aprendizado de idiomas menos comuns, como observado por Bianconi (2015). À medida que os fluxos de capitais, mercadorias, pessoas e informações se intensificam devido ao avanço tecnológico na comunicação e nos transportes, há um interesse cada vez maior da população em aprender novas línguas, incluindo o Português.

Além disso, a Língua Portuguesa é oficial em nove países-membros ou associados (no caso da Guiné Equatorial) da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) (Brasil, Portugal, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Timor Leste, São Tomé e Príncipe e Guiné Equatorial) e em Macau (região autônoma na costa sul da China). De acordo com Marçalo (2015), isso significa que territorialmente, o português é utilizado em uma área de 10,7 milhões de km², convivendo com diversas línguas em quatro continentes (América, África, Ásia e Europa). Marçalo reitera que:

(A Língua Portuguesa possui) cerca de 240 milhões de falantes. O potencial de crescimento dos falantes da língua portuguesa é enorme. Brasil e Portugal atingem, actualmente, os 100% de falantes; Cabo Verde e São Tomé e Príncipe chegam aos 95% de falantes; Angola e Guiné-Bissau, 60% de falantes; em Moçambique 50% de falantes; Timor Leste 20% de falantes; ainda existem cerca de 4% de falantes no território de Macau. Em relação à Guiné Equatorial não foi ainda possível estimar a percentagem de falantes, mas o português assume-se como língua oficial, a par do espanhol e do francês (Marçalo, 2015, p. 111).

Esses números evidenciam a importância e a disseminação da Língua Portuguesa em todo o mundo, tanto em termos de quantidade de falantes quanto de status oficial em diferentes contextos linguísticos. O papel do português como um idioma em ascensão mostra-se fundamental não apenas na comunicação internacional, mas também na preservação e promoção da diversidade cultural dos países lusófonos.

Para mais, de acordo com Oliveira (2013), em 2010, o português foi a quinta língua mais utilizada na internet. À vista disto, o Instituto Camões (2022) afirma que o nosso idioma deteve uma taxa de crescimento de quase 2000 % entre os anos de 2000 e 2017 na internet e, é a terceira ou a quarta mais utilizada no Facebook. Além do mais, para comemorar a identidade linguística em todos os países lusófonos e celebrar a dimensão crescente global do português, em 2019 foi estabelecido pela UNESCO que o dia 05 de maio seria o Dia Mundial da Língua Portuguesa, data que vem sendo celebrada desde então.

O Brasil também se destaca como o único país das Américas onde o Português é a língua oficial. Como resultado, praticamente toda a população brasileira fala português, ou

seja, mais de 203 milhões de pessoas, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2022). Adicionalmente, o Brasil desempenha um papel significativo nas relações internacionais, especialmente por meio do grupo BRICS, no qual interage com países membros como Rússia, Índia, China e África do Sul, abordando questões relacionadas ao comércio, investimento, desenvolvimento e política. E por último, sua participação no Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) também tem se expandido, estabelecendo acordos políticos e econômicos (Almeida Filho; Moutinho, 2011 *apud* Alves, 2019) e promovendo programas de intercâmbio cultural e educacional entre os países membros.

A globalização e o progresso político e econômico do Brasil e de outros países lusófonos destacam não apenas o papel do português como meio de comunicação e expressão cultural, mas também sua importância vital para o fortalecimento das relações e trocas internacionais.

Além dos dados previamente apresentados, é importante destacar que o Brasil recebe anualmente um grande número de pessoas em situação de deslocamento forçado. O país tem sido reconhecido por sua política acolhedora na recepção e assistência aos imigrantes. Segundo o documento *Refúgio no Brasil: a proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas*, organizado por Barreto em 2010 através de uma parceria do Ministério da Justiça e do ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados), ao longo dos anos, a Cáritas tem desempenhado um papel fundamental na colaboração com o governo brasileiro para abordar esse tema, resultando em uma postura mais aberta e receptiva em relação às pessoas em situação de deslocamento forçado. Ademais, o trabalho explica a importância da Lei nº 9.474, de 1997, para a implementação do Estatuto dos Refugiados, visto que:

A lei brasileira, redigida em parceria com o Acnur e com a sociedade civil, é considerada hoje pela própria ONU como uma das leis mais modernas, mais abrangentes e mais generosas do mundo. Contempla todos os dispositivos de proteção internacional de refugiados e cria um órgão nacional – o Comitê Nacional para os Refugiados (Conare) – para ditar a política pública do refúgio e decidir quanto às solicitações de refúgio apresentadas no Brasil (Barreto, Luiz Paulo, 2010).

Desse modo, segundo a 9ª edição do relatório *Refúgio em Números*, elaborado pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), em 2023 o Brasil recebeu 58.628 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado que, somadas àquelas registradas a partir do ano de 2011 (348.067), totalizaram 406.695 solicitações protocoladas desde o início da década anterior.

Nesta pesquisa, adotamos o termo ‘imigrantes’ para referirmos a pessoas não nacionais que estão no Brasil temporariamente ou definitivamente e o termo ‘pessoas em deslocamento forçado’ para referirmos às pessoas que são obrigadas a sair de suas casas

devido a guerras, perseguições, desastres naturais ou outras situações que ameacem suas vidas, ou seja, pessoas que estão como solicitantes de refúgio ou refugiados já reconhecidos pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE).

Diante das experiências vivenciadas durante minha trajetória acadêmica, nesta pesquisa focamos em um grupo de pessoas em deslocamento forçado, que são estudantes de um Projeto de Ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), conhecido como PoLEM (Português Língua Entre Migrações), ofertado pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Nesse sentido, o projeto contempla o esforço de implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), da Organização das Nações Unidas (ONU), que compõe a Agenda 2030 e está alinhado com o Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes, cujo propósito é promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes e responsáveis em todos os níveis.

Além disso, como um curso de Língua Portuguesa, no projeto PoLEM, há uma forte ênfase em ensinar o idioma para situações urgentes e/do cotidiano, pensando desde interações simples no supermercado até situações de emergência médica, por exemplo.

Os alunos de PLAc, em sua maioria, são imigrantes e pessoas em deslocamento forçado (solicitantes de refúgio, refugiados, portadores de visto humanitário e apátridas) que procuram universidades, Organizações Não Governamentais (ONGs), conselhos missionários e outros centros de acolhida para aprenderem a Língua Portuguesa de maneira gratuita. Neste sentido, Ramos, Rodrigues e Almeida (2011) explicam que a Cátedra Sérgio Vieira de Mello, criada pelo ACNUR em 2003, promove atividades com universidades latino-americanas tendo por objetivo o desenvolvimento de um trabalho conjunto em benefício ao contexto de imigração no Brasil. Neste aspecto, os autores afirmam que:

A importância dessa iniciativa é grande: abrir e qualificar o espaço acadêmico para o debate sobre a condição e os problemas dos migrantes e refugiados; possibilitar aos solicitantes de refúgio e refugiados o acesso ao estudo do idioma e da cultura local, além do apoio comunitário que algumas instituições de ensino oferecem, no campo da saúde e da própria educação – tais possibilidades são altamente transformadoras para todos os envolvidos, mas, sobretudo, os solicitantes de refúgio e refugiados, pois podem elevar e recuperar parte de sua autoestima, além de criar condições de sua integração, de forma digna e decente (Ramos, Rodrigues e Almeida, 2011, p. 142).

Assim, esta pesquisa, como fruto de inquietudes relacionadas às aulas de PLAc, tem como intenção desenvolver estratégias didático-metodológicas que atendam às necessidades urgentes dos imigrantes por meio do uso didático de canções brasileiras em sala de aula, como

elemento mobilizador da diversidade e pluralidade linguístico-cultural brasileira, partindo do pressuposto que nosso país é constituído por complexidades, multiplicidades e por vezes contradições.

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

Objetivo Geral:

- Analisar a empregabilidade do uso de canções brasileiras, a partir da perspectiva intercultural, no ensino e aprendizagem de português para imigrantes em situação de acolhimento.

Objetivos específicos:

- Analisar se e como o emprego de canções em aulas de português para estrangeiros impactam especificamente no contexto de aprendizagem em PLAc;
- Verificar a presença ou ausência de diálogos e choques linguísticos e culturais dos estudantes de PLAc, por meio do ensino intercultural e da utilização das canções nas aulas.

A interrogante que perpassa esta pesquisa é: De que maneira o emprego de canções brasileiras como um elemento intercultural pode promover o ensino e aprendizagem de português em contexto de acolhimento?

Para responder a este questionamento, no decorrer desta dissertação, apresentamos os referenciais teóricos, os procedimentos metodológicos e os resultados alcançados a partir da análise dos dados. Ao todo, esta dissertação compõe-se de cinco capítulos, nos quais o conteúdo de cada um será detalhado nos parágrafos seguintes.

No capítulo um apresentamos a introdução, nela há as motivações, justificativa e objetivos da pesquisa, bem como a sua organização.

No capítulo dois apresentamos as concepções teóricas que utilizamos para construir a pesquisa e para analisar os dados coletados. Neste capítulo articulamos brevemente sobre as definições de Português como Língua Estrangeira (PLE) e de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) a partir de Almeida Filho (2012), Lopez (2016 e 2018), Cabete (2008), São Bernardo (2016), Grosso (2010), Amado (2013), Ançã (2003), Sene (2017, 2023), Anunciação (2018) e Costa e Silva (2018). Também expomos as relações entre língua e cultura no Ensino e Aprendizagem de Línguas, a partir das concepções de cultura e interculturalidade pelo viés de Maher (2007), Walsh (2005, 2008, 2009, 2012, 2019, 2021),

Byram (1997), Tubino (2016), Kramsch (2017), Vargas e Azevedo (2020) e Yonaha (2021). E por fim, discutimos acerca da utilização de canções nas aulas de Língua Estrangeira a partir de Damatta (1993), Tonelli (2012), Pinto (2001), Ornelas (2015), Widdowson (1991), Santos (1996), Barbosa (2014), Alves (2019), Figueiroa (2011), Griffe (1992), Rocha (2012), Zachariades (2008), Coelho de Souza (2016), Moreira, Santos e Coelho (2014), Ponso (2008).

Posteriormente, no capítulo três apresentamos a metodologia de pesquisa, descrevemos o cenário de pesquisa, o perfil da pesquisadora e dos participantes, assim como as ações realizadas e os procedimentos adotados para a análise de dados.

No capítulo quatro analisamos e interpretamos os dados, discutindo primeiramente “O impacto do emprego de canções nas aulas de PLAc” a partir de categorias relacionadas a temática das aulas, envolvimento afetivo e crítico dos estudantes, motivação, autonomia e *feedback* sobre o minicurso. Na sequência, discutimos os “Diálogos e choques culturais e linguísticos dos estudantes de PLAc” a partir de processos de aproximação, identificação, afastamento e choque perante a(s) cultura(s) do outro.

No capítulo cinco expomos as considerações finais, retomando os objetivos da pesquisa relacionando-os com as análises realizadas, reiterando as contribuições da pesquisa para o meio científico e acadêmico.

De tal maneira, iniciamos tal discussão com a fundamentação teórica apresentada nesta dissertação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, discutimos a respeito das teorias que orientam as reflexões desta pesquisa. Ela está organizada em três partes. Na primeira, definimos Português como Língua de Acolhimento (PLAc) a partir das concepções de Português como Língua Estrangeira (PLE). Na segunda parte, discorremos sobre teorias que abordam as relações entre língua e cultura no ensino e aprendizagem de línguas. Por fim, realizamos uma discussão sobre o uso da canção como recurso pedagógico e mediador das relações histórico-culturais nas aulas de língua estrangeira.

2.1 As vertentes do Português como Língua Estrangeira (PLE)

A seguir, refletimos brevemente sobre os conceitos de Português como Língua Estrangeira (PLE), bem como sua significativa importância no mundo globalizado. Na sequência, apresentamos a especialidade do PLE que é trabalhada nesta pesquisa: o Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

2.1.1 Breve contextualização do Português como Língua Estrangeira (PLE)

De acordo com Almeida Filho (2012), o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) existe como prática desde o Brasil Colonial. Durante esse período, jovens portugueses foram enviados ao Brasil e precisavam interpretar e traduzir as línguas indígenas para o português de Portugal, assim, os povos indígenas que viviam em nosso território foram forçados e obrigados a aprenderem a Língua Portuguesa. Naquele momento, os padres portugueses da Igreja Católica fundaram os primeiros colégios jesuítas, como o Colégio de Salvador (1550), o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente (1553) e o Colégio de São Paulo de Piratininga (1554). Nesse contexto, o ensino de português nesses colégios servia principalmente para disseminar a língua, cultura e a religião dos colonizadores, perpetuando a ideia de que o português era a língua "correta" ou "superior", enquanto as línguas indígenas eram vistas como "inferiores" ou "indesejáveis". Portanto, o aprendizado do português naquela época não foi uma escolha para os povos indígenas, mas uma obrigação imposta pelos colonizadores do Brasil.

Anos depois, Almeida Filho (2012) julga que apenas em 1957 marcas significativas do surgimento de uma nova especialidade no Ensino de Línguas no Brasil começam a aparecer.

Isto porque, naquele ano, a Professora Mercedes Marchand produziu o livro didático *O ensino de português para estrangeiros* para o recém-chegado curso de PLE da Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Entretanto, somente no século seguinte houve a criação de cursos de PLE na USP e na UNICAMP. Assim, nas palavras do linguista Almeida Filho considera-se que

[...] os sinais de uma autêntica visão de área viriam a ser inequívocos a partir da instalação do PLE nessas duas grandes universidades paulistas a partir de 76. No entanto, é no final da segunda metade da década de 80 que aparece a primeira de uma série de coletâneas de artigos sobre o ensino de PLE sob minha coordenação acadêmica (Almeida Filho, 1989). Até então, não havia literatura específica publicada tanto no Brasil quanto em Portugal sobre aspectos do ensino de Português para falantes de outras línguas (Almeida Filho, 2012, p. 726).

Dessa maneira, apesar da criação de cursos de PLE nestas duas universidades brasileiras renomadas, de acordo com o autor, somente na segunda metade da década de 1980 surgiram os primeiros estudos e publicação de artigos sobre o ensino de PLE. Assim, somente nos anos 90 o PLE começou a ganhar mais visibilidade por meio de pesquisas científicas, eventos acadêmicos, instituições e exames de Português para Estrangeiros. A título de exemplo, em 1992 foi constituída a Sociedade Internacional de Português Língua estrangeira (SIPLE) e em 1994, o exame brasileiro de Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) começou a ser aplicado, o que, para Diniz (2014), também configura uma posição de autoria do país no cenário internacional, visto que em 2018, com 24 anos de aplicação, o exame já contava com 126 postos aplicadores credenciados, sendo 48 no Brasil e 78 fora do país. Além disso, nessa mesma década foi criada, em 1998, a primeira Licenciatura na área, intitulada Português como Segunda Língua, na Universidade de Brasília (UnB).

Porém, até hoje há uma dificuldade em introduzir a especialidade de PLE nos cursos de Letras e em programas de pós-graduação, como exemplo, podemos citar o impedimento de disciplinas de PLE serem adotadas em algumas universidades, o bloqueio da contratação de professores especializados e o adiamento na institucionalização de disciplinas no currículo acadêmico. Deste modo, ainda hoje, há uma lacuna para a formação de professores de PLE e conseqüentemente para a produção de materiais didáticos e aulas especializadas para esse público. Assim, a partir dos discursos de Almeida Filho (2012), entende-se que o PLE é uma área de atuação profissional acadêmico-científica que está em ascensão e buscando o seu espaço para sua efetiva consolidação nas instituições brasileiras.

Por último, gostaríamos de salientar que PLE é um termo hiperônimo, ou seja, tem um sentido mais amplo e genérico e a partir desse conceito podemos definir outras ideias. Assim, no PLE, existem especificidades como o Português como Língua de Herança, em que o

Português e a cultura brasileira são ensinados a filhos de brasileiros emigrados no exterior (Almeida Filho, 2010); Português como Língua Adicional ou L3 em que o português é ensinado como uma terceira língua não-nativa em contextos bilíngues e multilíngues. E, por fim, o Português como Língua de Acolhimento, especialidade que norteia esta pesquisa, cujo sentido relaciona-se ao ensino-aprendizagem de Português em contextos migratórios como, por exemplo, para refugiados e para população de imigrantes que se encontram em condição de vulnerabilidade social ou econômica imersos no Brasil. Assim,

[...] o PLAc é uma prática de ensino-aprendizagem crítica, orientada para – mas não restrita a – deslocados forçados, extensiva para outros grupos de imigrantes em condição de minoritarizados ou de vulnerabilidade que desejem aprender a língua majoritária do Brasil. (Lopez, 2018, p.20).

Considerando a especialidade abordada nesta dissertação, apresentamos a seguir os desdobramentos do ensino de Português como Língua de Acolhimento em Portugal e especialmente no Brasil.

2.1.2 O desdobramento do ensino de português para imigrantes em Portugal e no Brasil

De acordo com pesquisas de Cabete (2008), São Bernardo (2016) e Sene (2023), o ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva do acolhimento começou com o programa criado em 2001 em Portugal, inicialmente denominado 'Portugal Acolhe'. Este programa foi estruturado em duas áreas distintas: cidadania e português básico para estrangeiros. Em 2008, o 'Portugal Acolhe' foi substituído pelo 'Português Para Todos' (PPT), que introduziu novas diretrizes e ampliou a oferta, incluindo o curso de Português Técnico voltado para o mercado de trabalho. Essas mudanças visavam aprimorar o suporte à inserção da população imigrante na sociedade portuguesa.

Segundo o *Migrant Integration Policy Index* (MIPEX), índice responsável por medir as políticas de integração de imigrantes em 56 países dos seis continentes, em 2020 Portugal estava no Top 05 entre os países que:

Adotam uma abordagem global de integração, que garante plenamente a igualdade de direitos, oportunidades e segurança para os imigrantes e os cidadãos. As políticas nestes países encorajam geralmente o público a ver os imigrantes como seus iguais, vizinhos e potenciais cidadãos (MIPEX, 2020, s/p, tradução nossa)¹.

Ainda segundo o MIPEX (2020), os dados apresentados por meio do índice sinalizam que nos últimos anos o Brasil introduziu grandes reformas e adotou uma 'abordagem

¹ No original: They adopt a global integration approach, which fully ensures equal rights, opportunities, and security for immigrants and citizens. Policies in these countries generally encourage the public to view immigrants as equals, neighbors, and potential citizens.

abrangente' para uma inserção social favorável dos imigrantes. Muitas melhorias puderam ser notadas, entre elas a inserção do imigrante no mercado de trabalho, o direito de filiar-se a partidos políticos, os caminhos simplificados para residência permanente e o acesso à nacionalidade. Deste modo, os dados da pesquisa revelam que desde meados de 2017, com a criação da Lei 13.445/2017 (Lei de Migração) “os migrantes no Brasil desfrutam de mais igualdade de oportunidades, maior segurança a longo prazo e alguns direitos mais básicos” (2020, s/p). Apesar disso, os níveis de educação, saúde e participação política dos imigrantes como parte da sociedade brasileira seguem sendo desfavoráveis ou levemente desfavoráveis, como exemplo, no sistema educacional que:

Desde 2017, os imigrantes gozam de igualdade de acesso ao ensino obrigatório e não obrigatório. No entanto, o sistema educacional brasileiro carece de medidas direcionadas para enfrentar as desigualdades e a diversidade relacionadas à migração. As políticas de educação para migrantes no Brasil são algumas das menos desenvolvidas entre os países do MIPEX (MIPEX, 2020, s/p, tradução nossa).²

No Brasil, o ensino de português para pessoas em situação de imigração e deslocamento forçado é uma prática mais recente do que em Portugal. A preocupação com essa área cresceu especialmente a partir de 2010, uma época marcada por guerras, conflitos, problemas econômicos e catástrofes climáticas em países como Haiti, Colômbia, Angola, República Democrática do Congo (RDC) e Síria, que levaram muitos a buscar refúgio no Brasil. Segundo o documento "Refúgio no Brasil: Uma Análise Estatística (2010-2013)" do Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), foi durante esse período que o Brasil passou a receber um número crescente de refugiados e imigrantes dessas regiões, aumentando a demanda por ensino de português para estrangeiros.

Deste modo, os alunos de PLAc são, na maioria das vezes, pessoas em deslocamento forçado, solicitantes de refúgio, pessoas em situação de refúgio, portadores de visto humanitário e apátridas. Quanto às pessoas em situação de refúgio, seus direitos estão amparados internacionalmente por instrumentos legais como a Convenção de Cartagena (1984), que define o refugiado como aquele que precisou fugir ou sair de seu país porque a sua vida, segurança ou liberdade foram ameaçadas pela violência generalizada, conflitos internos e violação maciça dos direitos humanos.

Entretanto, é importante salientar que somente em 1950 foi criado o Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) com o objetivo

² No original: Since 2017, immigrants have enjoyed equal access to both compulsory and non-compulsory education. However, the Brazilian education system lacks targeted measures to address the inequalities and diversity related to migration. Education policies for migrants in Brazil are among the least developed compared to MIPEX countries.

principal de proteger pessoas em situação de refúgio internacionalmente e só um ano depois surgiu a primeira definição para ‘refugiado’, em que se enquadravam apenas pessoas que em razão da raça, naturalidade, grupo social, sexo, opinião política ou algum temor fundado de perseguição tenha abandonado seu país de origem.

Atualmente temos alguns aparatos nacionais, como as Leis 9.474 de 1997 (Lei do Refugiado) e 13.445/2017 (Lei de Migração) (citada anteriormente) que garantem ao refugiado a cédula de identidade comprobatória de sua condição jurídica, carteira de trabalho, documento de viagem, acesso igualitário e livre a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e segurança social, entre outros. Vejamos:

Tanto para a legislação internacional quanto para a nacional, imigrantes deslocados forçados são sujeitos de direito, isto é, pessoas que requerem proteção, mas que também possuem obrigações junto aos Estados Nacionais. Estes Estados, por sua vez, detêm a responsabilidade primeira e deve garantir o respeito universal aos direitos humanos e às liberdades fundamentais de todos, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, s/p).

Apesar de todas essas leis e proteções, uma necessidade básica de quem chega ao Brasil e que não é garantida pelo governo é a aprendizagem da(s) língua(s) do país de acolhimento, um exemplo disso foi a recusa da proposta para a criação de uma política linguística na Lei de Migração 13.445/2017 durante o Fórum de Participação Social (FPS) do Conselho Nacional de Imigração (CNIg) em 2017. Essa proposta tinha como objetivo legitimar e incluir definitivamente o Português como Língua de Acolhimento como uma política pública e linguística no marco jurídico brasileiro. Para os pesquisadores espanhóis O’rourke e Castillo:

[...] a ideologia de que a diversidade linguística é um fenômeno temporário e ‘problemas de comunicação’ com as minorias linguísticas serão resolvidos pelo fato de que todos irão, eventualmente, aprender a língua do país acolhedor. Com base nessa lógica, a falta de suporte explícito do governo para qualquer tentativa de gestão da diversidade linguística é, claro, justificada. Afinal, por que o governo deveria investir e desenvolver uma política para algo que é visto como um fenômeno temporário? (O’rourke; Castillo, 2009, p. 49).

Entretanto, percebemos um desinteresse e uma negligência do Estado brasileiro em colaborar para/com a inserção de imigrantes no território brasileiro por meio da instauração de uma política linguística. Assim, a falta de uma abordagem governamental coordenada para promover a inserção de imigrantes por meio do ensino da língua é um problema sério e em decorrência da negligência estatal e da crescente necessidade de oferecer acolhimento aos que chegam ao Brasil, surgiram iniciativas independentes de ensino de Português como Língua de Acolhimento.

Dessa forma, as aulas de PLAc continuam a ser realizadas por meio das universidades, Organizações Não Governamentais (ONGs), conselhos missionários e outros centros de acolhida de modo voluntário, assemelhando-se à realidade de Portugal até 2001, quando o ensino de PLAc também não era formalmente associado a esforços do governo e a uma política migratória institucionalizada e as aulas também eram oferecidas de forma voluntária. Neste sentido Lopez (2016) citando Amado (2013) afirma que

[...] constata-se que o Brasil ‘está aquém de ter uma política de ensino do português como língua de acolhimento aos imigrante’ e está atrás de países europeus na institucionalização de 23 políticas públicas, como Portugal, cujo Programa Portugal Acolhe - Português para Todos funciona desde 2001 (Lopez, 2016, p. 23).

O Brasil ainda não dispõe de uma estratégia abrangente e coerente para atender às necessidades linguísticas dos imigrantes que chegam ao país, o que pode prejudicar a inclusão desses indivíduos na sociedade brasileira. Além disso, é crucial ressaltar a importância de acolher imigrantes e oferecer apoio para sua adaptação em novos ambientes, bem como a necessidade de políticas públicas efetivas que possam garantir a segurança e a dignidade desses indivíduos que buscam um novo lar no Brasil.

Com base nisso, começamos o próximo subtópico esclarecendo e detalhando conceitos relacionados ao Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

2.1.3 Português como Língua de Acolhimento (PLAc)

O Português como Língua de Acolhimento (PLAc) é uma especialidade que se desprende da área de Português como Língua Estrangeira (PLE) a partir de um contexto sócio histórico específico de pessoas em situação de vulnerabilidade social ou econômica e se diferencia, de acordo com Oliveira (2010), de qualquer outro ensino tradicional de uma segunda língua, tanto pelo contexto migratório quanto pela necessidade dos aprendentes.

Neste sentido, o “ensinante e aprendente cooperam e aprendem juntos (...) e integram-se pelo bem-estar e pela confiança” (Grosso, 2010, p. 71), ou seja, é por meio de uma inserção cultural que privilegia a participação e que “propõe a abrir-se à compreensão do outro.” (Grosso, 2010, p. 74) e que respeita os processos de (re)construção identitária dos sujeitos (Anunciação, 2018) visando promover uma inserção por meio do conhecimento da língua e cultura do outro.

Nas aulas de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), promove-se a compreensão mútua, acolhendo e valorizando as diferenças culturais e identitárias. Essa abordagem cria um ambiente inclusivo, onde todos os participantes se sentem reconhecidos e

respeitados enquanto aprendem uma nova língua, proporcionando uma experiência de aprendizado enriquecedora para todos.

São Bernardo (2016) acrescenta que o PLAc ultrapassa a perspectiva linguística e cultural e aponta que a língua de acolhimento deve se importar também com o prisma emocional e subjetivo da língua e as relações conflituosas que podem surgir no contato inicial do imigrante com a sociedade brasileira por conta da situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam quando chegam ao nosso país. Desse modo, Sene indica que:

No que tange àquilo que o ensino-aprendizagem da língua de acolhimento PODE, embasada em Barbosa (2016), compreendo que esse poder é o de acolher e amenizar o conflito e as tensões do processo migratório, propiciar modos de se exprimir; estabelecer ou possibilitar a comunicação com os nativos; auxiliar no transitar entre culturas, e no compreender e interpretar as práticas socioculturais vinculadas à sociedade de acolhida, contribuindo para conceder autonomia aos aprendentes para poderem movimentar e agir socialmente como para se defenderem contra pré-conceitos, racismo e discriminações (Sene, 2017, p. 29).

Nesse mesmo sentido, Amado (2013) aponta que os fatores extralinguísticos decorrentes do processo de deslocamento forçado, dificuldade de inserção e preconceito, podem prejudicar a autoestima dos estudantes, assim como o aprendizado da língua do país de acolhida. Para a autora:

As perspectivas individuais sobre a língua-alvo, a sua autoimagem, os planos para o futuro, como a necessidade urgente de aprendizagem para inserção no mercado de trabalho e integração na sociedade, podem criar dificuldades no processo de aprendizagem. A própria tensão do movimento migratório de fuga, somada, muitas vezes, ao afastamento dos laços familiares e linguístico-culturais, também pode contribuir para essa situação (Amado, 2013, s/p).

Diante de tais constatações, consideramos que o professor de PLAc além de estar preparado para ministrar aulas de Língua Portuguesa com foco em questões linguísticas, também deve preocupar-se em promover atividades que possam auxiliar no desenvolvimento da autoestima do grupo, assim como valorizar e dar visibilidade a cultura do aluno, transitando entre a(s) cultura(s) brasileira(s) e a(s) cultura(s) dos estudantes. Para São Bernardo (2016) um curso de PLAc deve oferecer uma:

[...] capacitação linguístico-comunicativa necessária às situações rotineiras de trabalho e aos afazeres do dia a dia, já que estas são as necessidades mais urgentes de uso da língua. Isso implica não somente desenvolver a habilidade linguística, mas concomitantemente inclui expandir o conhecimento cultural e a capacidade de interação intercultural, propiciando ao aprendente uma sensibilidade cultural, ou ainda uma Consciência Cultural Crítica (São Bernardo, 2016, p. 64).

Assim, a língua deverá ser útil para que o imigrante possa resolver seus problemas cotidianos e ter autonomia dentro da sociedade que os acolhem. Para mais, os professores de PLAc devem reconhecer os limites dos estudantes e principalmente conceder independência

ao aprendente para lidar com situações de preconceitos, xenofobia, racismo e outras formas de discriminações (Barbosa, 2016). De acordo com Costa e Silva (2018):

A competência linguística em português brasileiro (PB) é significativa no processo de reintegração do imigrante, porque além de lhe conceder maior autonomia no convívio social, amplia suas possibilidades de participação na vida pública [...] Nesta visada, o acesso à língua, como um elemento de reumanização, diríamos, assegura certa defesa pessoal (LOPEZ, 2016) na luta contra o desproteção inicial da chegada a um território geográfico, social e cultural desconhecido (Costa e Silva, 2018, p. 603).

Por isso, ao planejar as aulas de PLAc os professores devem considerar que o imigrante necessita do português para lidar com as “necessidades contextuais ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo como primeira forma de inserção para uma plena cidadania democrática” (Grosso, 2010, p. 74).

Diante disto, no desenvolvimento desta pesquisa propomos atividades didáticas que possam colaborar na independência, (re)integração e convívio dos alunos no país de acolhida, ensinando a Língua Portuguesa e a(s) cultura(s) brasileira(s) em um contexto real de uso, visto que o PLAc deve se preocupar com a necessidades mais imediatas do migrante, como:

Produzir currículos e realizar entrevistas de trabalho, compreender os aspectos culturais do país acolhedor (em âmbito público e em esferas mais privadas), conversar com profissionais como psicólogos ou assistentes sociais e advogados sobre direitos e deveres sociais, entre outros (Costa e Silva, 2018, s/p).

Deste modo, a seguir, analisamos as relações entre língua e cultura no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente no ensino de PLAc.

2.2 Definições de cultura e interculturalidade

Com a natureza multifacetada do português do Brasil e sua relação intrínseca com as culturas e a diversidade do país, o nosso território oferece um cenário rico, mas também complexo para professores e estudantes de PLE e PLAc. Além do desafio linguístico, há a necessidade de compreender a inter-relação entre língua e cultura e como isso impacta a forma como o português é ensinado e aprendido. Rocha (2019) nota essa complexidade e levanta questões críticas para a reflexão. A autora escreve:

Pergunto-me na complexidade de se ensinar e formar professores de PLE: - que língua ensinar? Somente o português do Brasil? Mas que português é esse? Que Brasil é esse? Complexo, múltiplo e por vezes contraditório, um vasto mundo a ser apreendido. - deve-se ensinar língua na inter-relação com a cultura do povo que fala essa língua? Que povo? Pensemos na diversidade e variedade da língua portuguesa do Brasil e do(s) povo(s) apenas do Brasil. Pergunto-me seria possível ou uma utopia? (Rocha, 2019, p. 112).

Tal reflexão sobre o ensino de PLE levanta questões importantes relacionadas à identidade nacional e à diversidade cultural no Brasil. As perguntas "que língua ensinar?" e "que Brasil é esse?" indicam que a Língua Portuguesa no contexto brasileiro é um espectro amplo, com variações linguísticas, regionais e culturais significativas. Além disso, cultura é a perspectiva única de indivíduos ou pequenos grupos (Brubaker, 2002), tornando o processo de ensino ainda mais desafiador. Rocha (2019) acrescenta que a Língua Portuguesa é uma língua viva, continuamente moldada por uma vasta gama de povos, cada um com suas tradições e identidades.

Ensinar o português sem levar em consideração essas variações pode ser uma abordagem simplista, enquanto incorporar todas elas é uma tarefa complexa. Assim, ensinar PLE vai muito além de gramática e vocabulário, abrangendo a(s) cultura(s) e os valores que acompanham a língua. Diante disso, entendemos que para ensinar PLE de forma eficaz, é necessário uma abordagem sensível à diversidade, ciente das complexidades e contradições inerentes ao Brasil. Como observou Maher, é impossível conceber uma única 'cultura nacional', dado que, "se a cultura não é uniforme, se ela é sempre alvo de disputas, quem falaria em nome de todos? O que seria tomado como padrão dessa totalidade que é heterogênea?" (Maher, 2007, p. 10).

Antes de seguirmos com essa discussão, gostaríamos de expor alguns conceitos de cultura (no sentido figurado) que podem ter um 'vasto celeiro de significações' (Mitchell, 1987, p. 13 *apud* Agier, 2001). Iniciamos apresentando os conceitos de cultura com 'C' maiúsculo e cultura com 'c' minúsculo propostos na antropologia por Kramersch (2017), depois discorreremos acerca das representações de cultura na Linguística Aplicada e no Ensino de Línguas Estrangeiras a partir de Maher (2007), Vargas e Azevedo (2020), dentre outros pesquisadores. Por último, discorreremos no que diz respeito a concepções de interculturalidade de acordo com Yonaha (2021), assim como artigos dos teóricos Walsh (2005, 2008, 2009, 2012, 2019, 2021) e Byram (1997).

Kramersch (2017) explica que o conceito de Cultura do 'C maiúsculo' foi proposto no século XIX e a partir de estudos da antropologia. Neste sentido, a cultura era definida como "produto de um letramento canônico impresso, adquirido na escola, sendo sinônimo de um conhecimento geral da literatura e das artes" (Kramersch, 2017, s/p). Deste modo, naquele período, a palavra 'cultura' era utilizada como sinônimo de sofisticação, sabedoria e educação no sentido restrito do termo, sendo confundida até com inteligência (Damatta, 1986).

Diante desse apontamento, sabe-se que no senso comum ainda se utiliza o termo "pessoa culta" para indicar pessoas instruídas, informadas ou que têm muito conhecimento

sobre vários assuntos. Porém, apoiados em um senso mais crítico, Kramersch (2017) aponta que os antropólogos passaram a conceitualizar também cultura com ‘c minúsculo’ a partir da comunicação e da interação em contextos sociais. Neste sentido, nos anos de 1980 esse termo começou a se relacionar com a vida cotidiana, ou seja, com a forma das pessoas se comportarem, comerem, conversarem e viverem, bem como os seus costumes, crenças e valores.

Na Linguística Aplicada, a fim de compreender a relação e importância de cultura na área de Ensino de Língua Estrangeira recorremos a pesquisadora brasileira Maher (2007) que define cultura como um “sistema compartilhado de valores, de representações e de ação, [...] que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam e como agimos diante do mundo e dos acontecimentos” (Maher, 2007, p. 261). Para a autora:

É preciso insistir que a cultura não é “algo” que um determinado povo “possui” e, portanto, não pode ser “enfraquecida” ou “perdida”. Uma outra exigência da educação para a interculturalidade e para o plurilinguismo é a necessidade de aprender a destotalizar o outro. Porque a tendência, sabemos, é ver o diferente de forma unívoca e a eleger padrões culturais “modelares”. (Maher, 2007, p. 267).

Portanto, é fundamental adotar uma abordagem educativa que valorize a diversidade cultural, reconhecendo que as identidades são multifacetadas e em constante transformação. Isso contribui para uma convivência mais rica e respeitosa entre diferentes culturas. Neste mesmo sentido, a autora acrescenta que:

Se as culturas não são fixas, não são unhas, elas tampouco são irredutíveis. Muito pelo contrário: as culturas são absolutamente permeáveis umas às outras. E isso vale para todas: não é como se houvesse, de um lado, culturas “puras” e, de outro, culturas “já contaminadas”, culturas “mestiças”. Não, todas as culturas são sincréticas, híbridas; todas elas são, desde o seu início, amálgamas de várias outras (Cuche, 2002 *apud* Maher, 2007, p. 263).

Deste modo, a cultura não está mais limitada a um território ou a uma história de um povo, por isso “precisamos compreendê-la como um processo discursivo dinâmico, construído e reconstruído de várias maneiras por indivíduos envolvidos nos embates por significado simbólico e no controle de subjetividades e interpretações da história” (Kramersch, 2017, p. 145). Para Maher (2007) toda cultura, desde sua origem, é produto e resultado de trocas culturais, neste sentido a autora afirma que a cultura não é uma herança, imutável, uma soma de atributos, um todo homogêneo, hierarquizável e irredutível. Nessa perspectiva Vargas e Azevedo (2020) argumentam que:

Tomar a cultura como construção social é um meio para que sejam evitados o reforço dos estereótipos e a homogeneização das culturas, o que permite a manutenção de um enfoque apoiado em características nacionais globais, podendo envolver aspectos como raça, religião, etnicidade, idade ou gênero, sem que haja profundidade histórica. Um processo articulado de compreensão da cultura permite uma visão mais abrangente, que procura superar os limites das atitudes, crenças e

visões de mundo limitadas a certos padrões socioculturais (Vargas; Azevedo, 2020, s/p).

A perspectiva de Vargas e Azevedo (2020), ao considerar a cultura como uma construção social, reconhece que ela é resultado das interações e negociações entre diferentes grupos e indivíduos e está em constante evolução. Essa abordagem permite uma visão mais abrangente de cultura e um maior espaço para a diversidade e as múltiplas narrativas que existem dentro de um mesmo grupo ou comunidade. Assim, evita-se a armadilha de reduzir culturas complexas a uma única identidade ou a um conjunto fixo de características, a quebrar preconceitos e fomentar um ambiente de respeito e entendimento mútuo.

Percebemos que no cenário do ensino/aprendizagem de LE, desde a década de 1980, vem se consolidando uma prática educacional pautada na perspectiva de interculturalidade, que aproxima a língua e a cultura como uma espécie de mediação cultural da qual o aprendente participa nas interações sociais com a cultura-alvo, podendo refletir sobre ela e sobre sua própria cultura simultaneamente. Dessa forma, conforme discorre Tonelli:

A interculturalidade surge como uma mudança de paradigma na forma como cultura é abordada dentro do ensino/aprendizagem de línguas. Isso porque, dentro dessa perspectiva, a cultura deixa de ser vista como um elemento acessório, um apêndice no estudo de uma língua, para ocupar um lugar de protagonismo no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira (Tonelli, 2017, p. 289).

Assim, nas aulas de línguas, a cultura é abordada de forma indissociável ao ensino de Língua Estrangeira. A razão para isso é que, ao aprender uma LE adquire-se também conhecimento sobre os aspectos socioculturais associados a ela. Nesse contexto, a interculturalidade “incentiva a comparação entre a cultura do próprio grupo social e a cultura de outro grupo, como também possibilita a discussão entre as diferenças e semelhanças culturais de modo crítico e reflexivo, em um processo de reavaliação, confronto e negociação” (Kramsch, 1993, s/p).

A partir dessa breve introdução sobre o conceito de cultura e de interculturalidade nas aulas de LE, apresentamos, a seguir, os conceitos de interculturalidade à luz de teorias da América Latina e da Europa.

2.2.1 Aplicações da interculturalidade no ensino-aprendizagem de LE

Segundo Yonaha (2021), o conceito de interculturalidade surgiu no cenário sociopolítico latinoamericano na década de 1970 relacionando-se principalmente à educação intercultural bilíngue indígena na América Latina. Apesar disso, para Walsh (2009), o termo só ganhou destaque nos anos 90, quando os países latinos começaram a se preocupar com a diversidade étnica-cultural e com a idealização de promover relações positivas entre

diferentes grupos culturais, de forma a confrontar a discriminação, racismo, exclusão e formar cidadãos mais conscientes. Apesar disso, por muitos anos o conceito de interculturalidade foi utilizado nas escolas e em materiais didáticos sem nenhum tipo de embasamento teórico mais crítico, como consequência, a maioria das escolas continuou reproduzindo estereótipos e perpetuando processos coloniais de racialização.

Walsh (2009) argumenta que a aplicação do conceito de interculturalidade sem um suporte teórico adequado sempre foi problemático. Neste sentido, a autora apontou três perspectivas relacionadas à tipos de interculturalidade, são elas: 1) relacional - interculturalidade limitada ao contato e relação a nível individual ignorando estruturas sociais, políticas, econômicas e epistêmicas da sociedade e ocultando ou minimizando os conflitos e contextos de poder, dominação e colonialidade; 2) funcional - reconhece as diversidades culturais, objetivo de inclusão e promoção do diálogo, convivência e tolerância, mas não aborda temas de desigualdade sociais e culturais e não faz questionamentos.

Diante disso, Walsh (2012) sugere que o reconhecimento e o respeito pela diversidade cultural, embora pareçam práticas positivas, podem ser usados como estratégias para manter o controle e perpetuar sistemas de dominação. Nesse contexto, a promoção da diversidade não tem como objetivo a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas sim o controle do conflito étnico e a preservação da estabilidade social para beneficiar interesses econômicos dentro de um modelo capitalista neoliberal. Ela afirma que:

[...] en este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora ‘incluyendo’ a los grupos históricamente excluidos en su interior (Walsh, 2012, p. 64).

A terceira perspectiva defendida por Walsh é a de interculturalidade crítica. Neste cenário há o reconhecimento do problema estrutural, colonial e racial e a interculturalidade serve como uma ferramenta para transformar as estruturas, instituições e relações sociais em negociações de respeito, legitimidade, simetria e igualdade. Deste modo, “a interculturalidade significa ‘entre culturas’, mas não simplesmente um contato entre culturas, mas um intercâmbio que se estabelece em termos equitativos, em condições de igualdade” (Walsh, 2005, p. 04). De forma mais detalhada:

La interculturalidad crítica -como práctica política- dibuja un camino muy distinto, que no se limita a las esferas políticas, sociales, y culturales, sino que también se cruza con las del saber, el ser y la vida misma. Es decir, se preocupa también por/con

la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados por las prácticas -de deshumanización y subordinación de conocimientos- que privilegian a unos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y mantienen en su interior (Walsh, 2010, p. 10)

Apesar da perspectiva de ‘interculturalidade crítica’ sinalizar uma maior preocupação com a exclusão e subalternização dos grupos minoritários, a pesquisadora admite que na prática ainda não há este tipo de interculturalidade,

A interculturalidade se baseia na necessidade de uma transformação radical das estruturas, instituições e relações da sociedade; portanto, ela é o eixo central de um projeto histórico alternativo. De fato, sem esta transformação radical, a interculturalidade permanece apenas no nível funcional e individual, sem afetar em maior medida a colonialidade da estruturação social e, portanto, o caráter monocultural, hegemônico e colonial do Estado³ (Walsh, 2008, p. 140-141, tradução nossa).

Neste mesmo sentido, Tubino (2016) considera que a educação intercultural ainda é “de natureza funcional e não crítica, visto que não busca evidenciar e desconstruir as causas estruturais e os processos históricos que estão na base da estigmatização cultural, oxigena o modelo social vigente, sem gerar alternativas viáveis” (p. 23).

Apesar de concordarmos com os autores, percebemos que a interculturalidade crítica está, ainda que de forma lenta, ganhando espaço através de propostas, processos e projetos para promover relações equitativas entre diferentes grupos da sociedade. Neste sentido, Walsh (2009) assume que a partir do século XXI, houve uma maior preocupação de instituições como a Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em promover novas políticas para uma educação universal, única e diversa com o propósito de alcançar a igualdade e inclusão de indivíduos e grupos historicamente excluídos.

Conceitualmente, na América Latina, Walsh (2009) entende a interculturalidade como um diálogo entre as culturas, que se esforça para pensar na construção de relações positivas entre grupos culturais diferentes com atenção a diversidade étnico-cultural, a fim de enfrentar questões como discriminação, racismo e exclusão e construir uma sociedade justa, igualitária e plural e defende que, diferentemente na Europa, na América Latina a interculturalidade sempre esteve mais relacionada às questões geopolíticas de lugar, espaço e resistência dos indígenas e dos negros, assim:

³ No original: La interculturalidad se basa en la necesidad de una transformación radical de las estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad; por lo tanto, es el eje central de un proyecto histórico alternativo. De hecho, sin esta transformación radical, la interculturalidad permanece únicamente a nivel funcional e individual, sin afectar en mayor medida la colonialidad de la estructuración social y, por lo tanto, el carácter monocultural, hegemónico y colonial del Estado.

[...] a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política (Walsh, 2019, p. 09, tradução pela Universidade Federal de Pelotas).

Apesar da pesquisadora ter uma larga trajetória acompanhando os processos de movimentos indígenas e afrodescendentes na América Latina e principalmente na região andina, suas pesquisas e conceitos transcendem esses estudos específicos e podem ser aplicados em contextos mais amplos e universais “como indicativas de uma realidade estrutural histórica e sociopolítica que precisa de descolonização e transformação”(Walsh, 2019, p. 26), ou seja, “a interculturalidade faz parte desse pensamento ‘outro’ que é construído a partir do particular lugar político de enunciação do movimento indígena, mas também de outros grupos subalternos” (Walsh, 2019, p. 09).

Entende-se que, ao lidar com a interculturalidade, não se trata apenas de perceber, tolerar e respeitar as diferenças, mas sim de questionar, discutir e refletir continuamente sobre elas. Conforme Candau (2008), a interculturalidade nos leva a reconhecer as assimetrias de poder entre os diferentes grupos culturais e a trabalhar os conflitos, promovendo relações solidárias. Nesse sentido, Maher (2007, p. 265) ressalta que “não se trata, portanto, de tentar escamotear a diferença, mas de se preparar para com ela conviver de forma mais informada e respeitosa possível”. Ou seja,

Mais que a simples ideia de inter-relação [...], a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política. (Walsh, 2019, p. 09, traduzido pela Universidade Federal de Pelotas).

No mesmo período que a perspectiva intercultural no âmbito educativo surgiu na América Latina, alguns estudiosos europeus também estavam se preocupando com este tema. Para Yonaha (2021), se o conceito de interculturalidade no contexto latino-americano, de maneira geral, buscava respeitar e aceitar a diversidade, valorizar os conhecimentos e saberes indígenas, na Europa este contexto surgiu como uma:

[...] resposta aos desafios sociopolíticos relacionados às imigrações em larga escala para países europeus industrializados, (Kramsch, 2001). Nesse contexto, Martin, Nakayama e Carbaugh (2012) enfatizam que para além da necessidade de aprendizagem de línguas por parte de novos migrantes não nativos, havia também uma preocupação generalizada para a formação da unidade europeia mirando numa compreensão mútua, posteriormente refletida no desenvolvimento do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Yonaha, 2021, p. 78).

Em um mundo onde a globalização traz pessoas de diferentes culturas e línguas para regiões antes mais homogêneas, o grande desafio é inserir esses novos imigrantes de forma eficaz, promovendo a compreensão mútua e intercultural. A criação de estruturas como o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR) reflete um compromisso com a inclusão e a inserção. No entanto, a questão crucial é se essas políticas realmente atendem às necessidades dos imigrantes e promovem uma inserção significativa. O foco exclusivo no aprendizado de línguas pode não ser suficiente se não houver esforços paralelos para abordar questões mais amplas como discriminação, exclusão social e preconceito. Portanto, apesar de serem um passo positivo, as estratégias de ensino de línguas precisam estar associadas a inclusão, aceitação e respeito dos imigrantes em seus novos espaços.

Byram (1997), um estudioso europeu importante no campo da interculturalidade, relaciona a interculturalidade com a visão de que culturas diferentes são estruturalmente relacionadas umas às outras, o que gera oportunidade para trocas e encontros. Deste modo, o pesquisador afirma que o comunicador intercultural é capaz de estabelecer ligações culturais e interpretá-las no ponto de vista do outro, assim, este comunicador exerce com mais facilidade a empatia, compreensão, respeito e é capaz de negociar conhecimento no encontro intercultural fazendo com que esses encontros sejam positivos para ele e para o outro. Neste sentido, o autor afirma que

Alguém com Competência Comunicativa 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 linguísticas e sociolinguística – e sua compreensão de significados, valores e conotações específicos da língua (Byram, 1997, p. 71).

Byram também foi útil para o desenvolvimento do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), porém, a partir de Yonaha (2021), percebemos algumas contradições em seus estudos. Primeiramente porque o estudioso parece considerar que falantes de uma mesma língua compartilham uma mesma ‘cultura’, o que para Yonaha (2021, p. 86), “implica a noção de que não há comunicações interculturais entre indivíduos de um mesmo país, falantes de uma mesma língua”, assim, para Yonaha (2021), ao definir ‘interculturalidade’, Byram pareceu desconsiderar a complexidade de interações entre culturas dentro do mesmo país.

Finalmente, diante de leituras, pesquisas e dos teóricos apresentados, percebemos que ao ensinar com ênfase na interculturalidade nas aulas de PLAc, pretendemos mais do que transmitir informações culturais, proporcionar um intercâmbio de culturas entre os aprendizes

e os professores, com o objetivo de promover entendimento, respeito mútuo entre povos, superando estereótipos ou preconceitos culturais e étnicos, e mostrando aos alunos que não devem perder ou substituir sua identidade, sua memória e sua língua. Assim,

A reflexão intercultural é um processo contínuo, que consiste em revisitar o papel do professor e reconhecer novas formas de politização e domínios dinâmicos de conhecimento que, por sua vez, permitam novas formas de pensar e dar respostas às práticas sociais. É um esforço político, que demanda romper com os limites do pensamento moderno e desenvolver práticas de ensino que favoreçam o estudante no exercício das diferentes funções dentro de uma língua, não apenas em formato padrão, mas sempre produzindo novos conhecimentos que consideram a vida social (Vargas e Azevedo, 2020, s/p).

Desse modo, cabe-nos, ao ministrar aulas de PLAc, pensar no ensino da língua articulado indissociavelmente a cultura, problematizando e discutindo comportamentos, comidas, festas e outras manifestações de diferentes grupos de falantes nativos, a fim de não estereotipar, generalizar ou padronizar costumes, visto que podem representar lutas e revelar elementos culturais compartilhados pelo conjunto da sociedade que, como sabemos, é complexa e múltipla (Maher, 2007).

No próximo tópico, discutimos sobre a potencialidade de se trabalhar com canções nas aulas de LE.

2.3 A utilização de canções nas aulas de Língua Estrangeira

Reconhecemos que a canção é um bem cultural que tem um papel essencial na vida dos brasileiros e na aprendizagem de línguas estrangeiras. Isso é especialmente relevante para aqueles em processo de imersão, que buscam se integrar na sociedade tanto linguística quanto culturalmente. A música reflete a diversidade e a dinamicidade da cultura brasileira, servindo frequentemente como porta-voz das realidades e lutas do povo, e revela elementos culturais compartilhados por toda a sociedade (Damatta, 1993). Portanto, para o autor:

[a canção popular] é veículo através do qual a sociedade se revela, deixando-se perceber como totalidade dinâmica, viva e concreta: como um universo eventualmente dotado de identidade. (...) No caso da sociedade brasileira, a canção popular tem uma importância capital como instrumento de dramatização da vida política, dos valores sociais, dos papéis sexuais, do poder, dos infortúnios, da morte e da doença (...) [a canção popular] é tão importante quanto a literatura nos países cuja cultura é hegemonicamente burguesa (Damatta, 1993, p. 60-61).

Assim, julgamos, a partir de Figueiroa (2011, p. 39) que a canção “é o reflexo e produto de uma cultura” que nos auxilia a pensar e refletir acerca das crenças, costumes, atitudes, política, entre outros aspectos culturais de um grupo da sociedade. Diante desses pontos, Alves (2019) citando Griffiee (1992) afirma que a canção é uma reflexão do tempo e do lugar que a produziu, assim, cada canção é uma cápsula cultural que contém em si uma

informação social significativa.

E, apesar de vestígios da utilização de canções na sala de aula de LE desde a Idade Média (Murphey *apud* Gobbi, 2001) e de sua ampla adoção nas aulas do século XX com a implementação do método audiolingual, alguns estudos sobre a aplicação de canções nas aulas de LE, dependendo das tarefas propostas, podem abordar temas atuais e relevantes, gerando discussões autênticas e inovadoras de diferentes perspectivas teóricas. Neste sentido, desde a década de 1980, há um aumento na publicação de pesquisas e materiais que propõem o trabalho com a canção no ensino de línguas, o que leva a uma variação de abordagens e enfoques no uso desse recurso didático-pedagógico (Tonelli, 2012). Deste modo, nesta pesquisa em especial:

Música não é entendida apenas a partir de seus elementos estéticos mas, em primeiro lugar, como uma forma de comunicação que possui, semelhante a qualquer tipo de linguagem, seus próprios códigos. canção é manifestação de crenças, de identidades, é universal quanto à sua existência e importância em qualquer que seja a sociedade. Ao mesmo tempo é singular e de difícil tradução, quando apresentada fora de seu contexto ou de seu meio cultural (Pinto, 2001, p. 223).

Assim, optamos em elaborar aulas a partir de canções brasileiras, pois, a partir das concepções teóricas, notamos que a maioria das canções apresenta uma linguagem simples, informal, comum, bem semelhante com o uso cotidiano da língua, e deste modo, “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 cotidiano.” (Figueiroa, 2011, p. 39). Em concordância com Figueiroa, Ornelas afirma que

A canção é igualmente uma forma de expor a língua de aprendizagem aos alunos num contexto real, sem artifícios ou alterações pouco naturais. Efetivamente, a linguagem presente nas canções é mais natural e espontânea do que a encontrada nos manuais de aprendizagem, muitas vezes adulterada de forma a ir ao encontro dos níveis de conhecimento dos alunos (Ornelas, 2015, p.17)

Nesse sentido, Santos (1996) considera a canção como um dos recursos de ensino mais eficazes, motivadores e inexauríveis no ensino de línguas, e afirma que as atividades envolvendo canções geralmente têm materiais autênticos e um amplo leque de tarefas. Diante dessas potencialidades, professores de LE se interessam em utilizá-las e substituir alguns livros didáticos que possuem uma língua mais artificial por uma variante mais próxima da realidade do aluno (Widdowson, 1991). Assim,

Griffée (2010) acrescenta que, do ponto de vista linguístico, as canções 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 (Griffée, 2010 *apud* Alves, 2019, p. 86-87).

Deste modo, percebemos que as canções são dotadas de potencial didático e podem ser utilizadas para ensinar vocabulário, praticar a pronúncia, corrigir erros frequentes, estimular o debate, ensinar a cultura, estudar variedades linguísticas, praticar a compreensão e expressão orais, motivar os alunos a aprender uma LE, entre outros. Neste sentido, Santos (1997) desenvolveu uma lista de potencialidades para se utilizar canções nas aulas de LE. Vejamos:

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 canção 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 a tomemos como um recurso de alto potencial didático para se trabalhar em sala (Santos, 1997, p. 130).

Moreira, Santos e Coelho (2014), que desenvolveram um artigo exemplificando a utilização de canções para crianças, afirmam que para esse público a canção pode auxiliar a ouvir e a escutar de maneira ativa e reflexiva, também pode ajudar na construção do caráter, consciência e da inteligência emocional do indivíduo, pois desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, proporciona um estado agradável de bem-estar, facilita a concentração e o desenvolvimento do raciocínio. Assim,

Autodisciplina, paciência, sensibilidade, coordenação, e a capacidade de memorização e de concentração são valorizadas com o estudo da canção. Estas qualidades acompanharão os educandos em qualquer caminho que escolham para a sua vida [...] A canção também proporciona um importante modo de expressão pessoal (Moreira, Santos, Coelho, 2014, p. 56).

Apesar da pesquisa de Moreira, Santos e Coelho ter como objeto de estudo crianças, consideramos que tais benefícios podem favorecer também os adultos, e assim, a canção pode permitir-lhes desenvolver o raciocínio, criatividade, compreensão e aprendizagem de maneira mais fácil. Dessa maneira, Mateus (*apud* Ramin, Cesarino e Ribeiro, 2002) destaca que a canção é um elemento facilitador para a compreensão e aprendizagem do ser humano. Coelho afirma também que

A canção em sala desenvolve habilidades, define conceitos e conhecimentos e estimula o aluno a observar, questionar, investigar e entender o meio em que vive e os eventos do dia a dia, através da musicalidade. Além disso, estimula a curiosidade, imaginação e o entendimento de todo o processo de construção do conhecimento de forma sonora e descontraída. A canção também pode contribuir para tornar o ambiente escolar mais alegre e favorável à aprendizagem (Moreira, Santos, Coelho, 2014, p. 57).

Em sua tese, Ornelas (2015) aborda três componentes das canções que podem, segundo ele, serem consideradas como constituindo os pilares que justificam o seu uso nas aulas, sendo elas: a repetição, ritmo e razões afetivas. Sobre o primeiro componente, Ornelas (2015) afirma que a repetição ou refrão presente na maioria das canções faz com que os

alunos estudem várias vezes as mesmas palavras, isso pode auxiliar no entendimento e na reprodução de novos vocabulários. Assim, a partir de Stevick (1989), Ornelas (2015, p.17) afirma que os exercícios de repetição “facilitam a aprendizagem da língua-alvo [e] podem ser decisivos no processo de memorização e interiorização das regras de uma língua.”

Por outro lado, o pesquisador defende que o ritmo das canções aumenta a capacidade de atenção e memorização dos estudantes. Ornelas (2015, p.27) afirma que o “método de cantar melodias simples, ouvindo e repetindo-as, pode trazer um significativo benefício para a memorização de conteúdo linguístico da língua estrangeira”.

Já no que refere-se ao componente afetivo, para o autor, este funciona como uma espécie de ‘quebra-gelo’, “as canções evocam muitas vezes determinadas emoções [...] elas suportam uma motivação intrínseca” (Ornelas, 2015, p. 27). Neste mesmo sentido, Figueiroa (2011, p.39) justifica que a canção “introduz um filtro de apoio emocional quando do processo de aprendizagem de uma língua, reduzindo a pressão de aprendizagem da mesma”, assim,

As canções podem constituir um método para conseguir um fraco filtro afetivo de forma a promover um processo de aprendizagem mais eficaz porque proporcionam um intervalo face à rotina da aula. Com efeito, o seu uso contribui para o desenvolvimento de uma atmosfera mais segura para o aluno, proporcionando também uma pausa face à rotina da aula, sendo que a aprendizagem através da canção pode desenvolver uma atmosfera de maior segurança (Ornelas, 2015, p. 20-21).

Neste mesmo sentido, Krashen (1987) defende que as canções podem ser importantes para a redução do ‘filtro afetivo’. Zachariadis (2008) assegura que a maior parte das canções alcança a atenção dos estudantes por seus componentes afetivos e isto pode motivá-los, ajudando a criar uma aula mais empática e contribuindo para fixar mais facilmente novos conteúdos linguísticos e culturais. Em adição a isso, como resposta ao filtro de apoio emocional e afetivo, as canções proporcionam uma aprendizagem mais envolvente e consequentemente mais motivadora para os alunos que estão aprendendo uma nova língua.

Como já foi referido, um dos pontos fortes do uso de canções na aula de Língua estrangeira é o de criar motivação, pois proporciona um ambiente mais descontraído na aula [...] Ao contrário de uma ficha de trabalho, estrutura rígida que, como tal, é passível de aumentar o constrangimento relativamente ao erro, a canção proporciona uma maior segurança ao aluno. Mesmo que se trate de um exercício no qual se pretenda errar o menos possível, a utilização de uma canção contribui para a dissimulação da dificuldade associada e para o aumento de confiança do aluno para a execução da tarefa (Ornelas, 2015, p. 20).

À face do exposto, Barbosa (2014), em sua tese, elenca as vantagens da utilização da canção no ensino. Para a pesquisadora as canções

Despertam um interesse positivo entre os estudantes; Apresentam-se como amostras autênticas da língua, que podem ser exploradas em diferentes níveis linguísticos;

Podem servir de estímulo para situações de comunicação real; Podem ser utilizadas para desenvolverem as habilidades linguísticas, como a compreensão e a produção orais; Oferecem diversas possibilidades de temas; Possibilitam a integração do ensino da língua com outras áreas de conhecimento; Promovem a possibilidade de comparação de aspectos interculturais; São de fácil memorização, por causa da melodia e/ou a identificação com determinado tema; São de fácil acesso e isso facilita a exploração didática pelo professor. (Barbosa, 2014, p.37).

Dessa forma, na escolha da canção pensamos em substituir uma língua artificial do livro didático por uma variante mais próxima da realidade dos alunos (Widdowson (1991), Figueiroa (2011), Ornelas (2015), Griffé (1992), e nos atentamos a questões norteadoras expostas por Barbosa (2014), são elas:

1. Repetem-se palavras, frases, linhas ou refrãos?
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).

Neste mesmo sentido, Ornelas (2015) também elenca critérios para escolher as canções que serão utilizadas na sala de aula, para o autor a letra da canção deve ser adequada ao nível dos alunos, a dicção do cantor deve ser clara, assim como a canção deve ter uma boa qualidade de gravação, o professor deve considerar o perfil cultural e a faixa etária dos alunos, e deve existir relação entre o conteúdo da letra e o objetivo pretendido com a atividade.

Além de considerar esses critérios ao selecionar as canções para o nosso minurso, buscamos oferecer aos estudantes uma variedade de estilos musicais, permitindo que eles descubram e explorem gêneros com os quais não teriam contato de outra maneira. Dessa forma, seguindo a abordagem proposta por Coelho de Souza, nos atentamos em:

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 (Coelho de Souza, 2016, p. 118).

Finalmente, por considerar que a canção é extremamente significativa nas nossas vidas e que no ensino de línguas é uma forma mais lúdica de se ensinar, de fácil acesso aos alunos, por entendermos que aumenta a capacidade de memorização, curiosidade, imaginação e é capaz de retratar a diversidade da cultura brasileira, utilizamos esse recurso na pesquisa para contextualizar questões do dia a dia e elaborar atividades que possam atender as necessidades básicas de quem chega como pessoa em condição de deslocamento forçado no Brasil.

Dessa maneira, a pesquisa poderá contribuir no sentido de trazer à luz a interculturalidade no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa e os benefícios de se

trabalhar canção na sala de aula, de forma a colaborar para o desenvolvimento de materiais didáticos focados nas principais necessidades de sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas, em especial alunos de PLAc.

Deste modo, a seguir apresentamos a metodologia da presente pesquisa.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo da dissertação, abordamos a natureza da pesquisa e seu contexto, detalhamos o minicurso 'Português a partir de Canções Brasileiras', descrevemos o perfil da pesquisadora e dos aprendizes e explicamos os métodos de geração e análise de dados.

3.1 A natureza da pesquisa

Esta pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada (LA) e é classificada como uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo tendo como método o estudo de caso. No âmbito da LA, enfocamos em ‘práticas sociais’ (Moita Lopes, 2006), portanto, preocupamo-nos com grupos considerados à margem em “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14). Nesse sentido, segundo Almeida Filho (1991), há uma preocupação em otimizar as relações humanas através do uso da linguagem.

Além disso, Moita Lopes (2006) define a LA como um campo de pesquisas de natureza ética e política, que considera o poder exercido sobre o processo de construção de conhecimentos particulares pelo viés da transdisciplinaridade. Deste modo, julgamos a pesquisa da LA como “intercultural, interlinguística e interdisciplinar” (Kumaravadivelu, 2006) e conseqüentemente preocupada em respeitar e valorizar as diferenças culturais, as experiências de vida dos sujeitos e o contínuo repensar sobre suas limitações.

Além disso, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Segundo Triviños, as características da pesquisa qualitativa podem ser agrupadas em cinco categorias, que são:

1ª) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. 2ª) A pesquisa qualitativa é descritiva. 3ª) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. 4ª) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente. 5ª) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa (Triviños, 1987, p. 128-30).

Lüdke e André (1986, p. 20) apontam que o estudo qualitativo “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Moreira (2002) indica as seguintes características da pesquisa qualitativa, semelhantes às apresentadas por Triviños (op. cit.), ambas se complementam:

A pesquisa qualitativa inclui: 1) A interpretação como foco. Nesse sentido, há um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes; 2) A subjetividade é enfatizada. Assim, o foco de interesse é a perspectiva dos informantes; 3) A flexibilidade na conduta do estudo. Não há uma definição a priori das situações; 4) O interesse é no processo e não no resultado. Segue-se uma orientação que objetiva entender a situação em análise; 5) O contexto como

intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; e 6) O reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa (Moreira, 2002, s/p).

Neste sentido, Oliveira (2008, p. 08) explica que “o pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos”. Por estes atributos, Zwierewicz (2014) define a abordagem qualitativa como sendo fundamental para a compreensão de particularidades e exteriorização da subjetividade sem a necessidade de assegurar a homogeneidade dos resultados.

Apesar da tradição quantitativa nos estudos nas ciências humanas e sociais, compreendemos a abordagem qualitativa como uma abordagem científica, visto que o método científico tem como característica mais importante a utilização da mente da melhor forma possível, como aponta o físico Nobel P. W. Bridgeman (*apud* Bogdan e Biklen, 1994, p. 64), assim, “com grande dificuldade, a pesquisa qualitativa vai abrindo seus próprios caminhos” (Moreira, 2002, p. 43).

Além disso, esta pesquisa é considerada um estudo de caso, pois, conforme Paiva (2019), “é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico”. Johnson (1992, p. 76, *apud* Paiva, 2019, p.66) ainda sugere que a partir desse tipo de pesquisa podemos ter informações sobre quais são os processos e estratégias que os estudantes usam para se “comunicar e aprender, como suas personalidades, atitudes e objetivos interagem com o ambiente de aprendizagem, e sobre a natureza precisa de seus desenvolvimentos linguístico.” Também, segundo Leffa, as competências necessárias para fazer um estudo de caso são:

Saber fazer perguntas; saber interpretar as respostas; ser um bom ouvinte; ser capaz de se adaptar e ser flexível para reagir adequadamente a diferentes situações; conhecer os fundamentos teóricos da questão estudada; não ter ideias preconcebidas (Leffa, 2006, p.19).

Ademais, por tratar-se de uma pesquisa de viés interpretativista, os dados coletados são interpretados de acordo com o posicionamento político-ideológico do pesquisador. Moita Lopes (1994) afirma que nessa perspectiva a realidade é construída pelo indivíduo que interpreta fenômenos sociais e atribui significados, se tornando parte integrante do processo. Com isso, é notório que nesse tipo de pesquisa dificilmente existe neutralidade do sujeito pesquisador, uma vez que qualquer olhar é filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade (Denzin e Lincoln, 2006, p. 33).

Sendo assim, esta pesquisa procura contribuir com a qualidade do ensino de Português a imigrantes, principalmente no que se refere a “problemas do mundo real” (Kumaravadivelu, 2006, p. 138), colaborando na autonomia e inserção dos aprendizes e priorizando sempre atividades que apontem aos contextos reais de uso.

3.2 O contexto da pesquisa: as aulas presenciais e on-line do PoLEM

Nesta subseção, discutiremos a organização das aulas presenciais e a adaptação da estrutura para a transição das aulas do projeto PoLEM para o formato on-line, iniciada com a pandemia de Covid-19 em 2020.

O PLAc-Araraquara (atualmente conhecido como PoLEM) começou presencialmente em outubro de 2018, em resposta à necessidade de três famílias venezuelanas recém-chegadas ao Brasil, que precisavam aprender a Língua Portuguesa para se comunicar e lidar com questões urgentes na cidade de Araraquara, São Paulo. Diante dessa demanda, estudantes e professores da Graduação e da Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara (FCLAr), com o apoio da Diretoria de Ensino, da Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias e da Prefeitura Municipal de Araraquara, se uniram para oferecer aulas gratuitas e presenciais a esse grupo.

Desde então, diversas famílias de imigrantes venezuelanos chegaram a Araraquara e passaram a participar do projeto. Assim, no segundo semestre de 2019, o grupo era composto por quatro turmas: duas para crianças (PLAczinho maior e PLAczinho baby) e três para jovens e adultos (nível básico e intermediário) e contava com mais de 100 estudantes venezuelanos. As aulas, realizadas aos sábados, tinham a duração de três horas cada.

Com a crise sanitária da Covid-19 em 2020, o projeto precisou se adaptar e as aulas passaram a ser oferecidas on-line, utilizando plataformas como *YouTube*, *WhatsApp* e *Google Meet*. Inicialmente, as aulas síncronas foram descartadas devido à possibilidade de muitos alunos não terem acesso a aparelhos eletrônicos ou internet. No entanto, após conversas com os estudantes, foi identificado um grande interesse pelos encontros síncronos, que passaram a ser oferecidos ocasionalmente. Além disso, promovemos plantões de dúvidas semanais para que os alunos pudessem esclarecer questões sobre as aulas assíncronas e o uso do português em seu cotidiano.

Em 2021, após quase um ano de experiência com o ensino remoto, os professores começaram a desenvolver e aplicar minicursos síncronos mensais via *Google Meet*, o que deu origem a esta pesquisa.

É importante salientar que, durante o período pandêmico, nosso público-alvo, que continuou a ser imigrantes em situação de vulnerabilidade social e/ou econômica, expandiu-se para incluir alunos de outras nacionalidades e residentes em diferentes cidades e estados do Brasil. No entanto, nesse momento, muitos estudantes que antes frequentavam as aulas presenciais precisaram abandonar o curso devido à falta de acesso à internet, dispositivos móveis ou computadores.

A seguir, apresentamos o minicurso "Português a partir de canções brasileiras", que foi desenvolvido e aplicado durante este período e é parte integrante desta pesquisa sobre o ensino de PLAc com base em canções brasileiras.

3.3 O minicurso “Português a partir de músicas brasileiras”

Como mencionado anteriormente, a partir de 2021, as aulas do PoLEM evoluíram para minicursos mensais sobre diversos aspectos da Língua Portuguesa. Alguns professores abordavam temas culturais, enquanto outros se concentravam em gramática, escrita, literatura, fonética, etc. Com o objetivo de motivar e engajar os alunos, decidimos focar nas canções como ferramenta de ensino.

Um mês antes do início do minicurso, iniciamos a divulgação para atrair os interessados, seja aqueles que já participavam de outros minicursos ou novos participantes. Utilizamos o *Google Forms* para inscrições e realizamos contatos por e-mail e em um grupo de *WhatsApp*.

O minicurso foi estruturado em seis encontros, cada um com duas horas de duração, totalizando 12 horas de aula, realizadas entre janeiro e fevereiro de 2023.

A seguir, detalhamos as tarefas aplicadas em cada um dos seis encontros, com cada tema do cronograma correspondendo a uma aula on-line de duas horas, também apresentamos os objetivos de cada aula, bem como os temas focalizados em cada encontro:

Quadro 01 - Tarefas aplicadas

AULA / DATA	TEMÁTICA PRINCIPAL	OBJETIVO DA AULA	CANÇÃO E INTÉRPRETE	TEMAS FOCALIZADOS
1ª AULA (14/01/2023)	Trabalho	Colaborar com a inserção no mercado de trabalho por meio do conhecimento sobre trabalhos formais e informações e outros temas relacionados	<i>Amarelo, azul e branco</i> - Ana Vitória <i>Trabalhador brasileiro</i> - Seu Jorge	Profissões, trabalho formal x informal, carteira de trabalho, elaboração de um currículo e simulação de uma entrevista de emprego
2ª AULA (21/01/2023)	Educação	Auxiliar na inserção escolar por meio do conhecimento sobre o sistema escolar brasileiro	<i>Veterano</i> - Beleza e Maravilha	Apresentar o Sistema Educacional Brasileiro, cursos gratuitos, cursos superiores e técnicos, formas de ingresso no Enem/Vestibular e revalidação do diploma
3ª AULA (28/01/2023)	Moradia	Contribuir para que os estudantes possam escolher e alugar um imóvel de acordo com suas necessidades	<i>A casa é sua</i> - Arnaldo Antunes <i>Era uma casa</i> - Vinicius de Moraes	Cômodos da casa, formas de adquirir legalmente um imóvel, simulação de uma conversa entre locador e locatário.
4ª AULA (04/02/2023)	Saúde	Cooperar com o êxito dos estudantes na busca pelo Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil	<i>Sem saúde</i> - Gabriel, o Pensador <i>Vacina butantan</i> - Bum bum tam tam (Remix) - MC Fioti	Partes do corpo humano, doenças, SUS, UPA, UBS, formas de pedir/ entender orientações médicas.
5ª AULA (11/02/2023)	Política	Propiciar o (re)conhecimento das diferenças político-social entre o Brasil e os países de origem dos estudantes	<i>Apesar de você</i> - Chico Buarque de Holanda	Ditadura militar brasileira e no país de origem dos alunos, Movimentos políticos mais recentes no Brasil e sistema eleitoral brasileiro.
6ª AULA - TEMA: (25/02/2023)	Festas e eventos típicos	Trabalhar a diversidade brasileira a partir de algumas festas e comemorações típicas nas cinco regiões do Brasil	<i>Tão pedindo um vanerão</i> - Gaúcho da fronteira <i>O Xote das Meninas</i> - Luiz Gonzaga	As regiões do Brasil, comemorações e festas típicas. -Festival folclórico de Parintins (Caprichoso e Garantido) - Quadrilha escolar - Os favoritos da Catira -Clipe oficial da Festa de Barretos de 2014 - <i>Liesa</i> - Viradouro - <i>Ó abre alas</i> - Chiquinha Gonzaga (marchinha de carnaval) -Reportagem sobre a Lavagem do Bonfim -Carnaval de Olinda

Fonte: Elaborado pela autora

Os temas trabalhados nas aulas foram escolhidos pelos próprios alunos, através de pesquisa desenvolvida para a tese de Sene (2023), em que 51 pessoas responderam a um questionário e escolheram as temáticas que gostariam de estudar em um curso on-line oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), como indica o quadro abaixo:

Quadro 02 - Temáticas elegidas pelos estudantes entrevistados

TEMÁTICAS ESCOLHIDAS	QUANTIDADE DE PESSOAS
Trabalho	37 pessoas
Acesso ao Ensino Superior e cursos de formação	33 pessoas
Arte e cultura brasileira	21 pessoas
Saúde	21 pessoas
História do Brasil	12 pessoas
Moradia	11 pessoas

Fonte: Elaborado pela autora.

Deste modo, trabalhamos com seis temáticas selecionadas por estudantes de PLAc, pois entendemos que devemos selecionar temas de relevância para os aprendizes, assim, concordamos com Almeida Filho (1998, p. 42), quando o autor afirma que deve haver “mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa”, ou seja, de acordo com o autor o foco dos métodos comunicativos deve ser as interações dos sujeitos na Língua Estrangeira por meio de atividades relevantes, de real interesse e motivadoras para o aprendiz.

Neste tópico, também descrevemos as atividades realizadas durante as seis aulas do minicurso “Português a partir de Canções Brasileiras”. Esses detalhes servirão como base para a análise dos dados posteriormente, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos métodos utilizados e dos resultados obtidos no processo de ensino.

Assim, iniciamos o minicurso, na **Aula 01**, com a canção *Amarelo, Azul e Branco* de Ana Vitória, que aborda temas de identidade e pertencimento, além de fazer referência às origens das cantoras e ao Estado de Tocantins. A música foi utilizada como um ponto de partida para as apresentações dos estudantes, que foram convidados a se apresentar, inspirando-se no início da canção, que diz: “deixa eu me apresentar, que eu acabei de chegar, depois que me escutar você vai lembrar meu nome.” Após as apresentações, o foco foi o tema **Trabalho**. A canção *Trabalhador Brasileiro* de Seu Jorge serviu para discutir vocabulário

relacionado a profissões, diferenças entre trabalho formal e informal, e a carteira de trabalho. Propusemos duas atividades: uma simulação de entrevista de emprego e a elaboração de currículos para correção como tarefa extracurricular. Os aprendizes também registraram o que aprenderam na aula, e alguns comentários estão refletidos na análise de dados.

A **Aula 02** teve como tema **Educação**, abordado através da canção sertaneja *Veterano* da dupla Beleza e Maravilha. Atendendo a pedidos dos estudantes, discutimos também a história do sertanejo no Brasil. A letra da canção despertou curiosidade entre os alunos devido às palavras pouco comuns em seu cotidiano, como “bixo”, “calouro” e “veterano”. Além disso, exploramos o Sistema Educacional Brasileiro, incluindo cursos técnicos gratuitos, formas de ingresso nas universidades públicas (vestibular, ENEM, e facilidades para imigrantes), bolsas em faculdades particulares, e revalidação de diplomas. Esse último tópico foi particularmente relevante para os alunos graduados em seus países de origem, que compartilharam suas experiências e aspirações sobre o ensino superior no Brasil.

Na **Aula 03**, utilizamos as canções *A casa é sua* de Arnaldo Antunes e *Era uma casa* de Vinicius de Moraes para discutir temas relacionados à **Moradia**. Os alunos compartilharam o que aprenderam, incluindo vocabulário sobre móveis e cômodos, além de procedimentos para alugar uma casa. Este encontro reforçou a eficácia das canções como ferramentas didáticas para explorar diversos aspectos do ensino de línguas.

O foco da **Aula 04** foi **Saúde**, especialmente o Sistema Único de Saúde (SUS). Utilizamos as canções *Sem Saúde* de Gabriel, o Pensador e *Vacina Butantan* de MC Fioti, dos gêneros rap e funk, para introduzir vocabulários relacionados ao corpo humano, doenças, e orientações médicas. A abordagem das canções facilitou a compreensão dos temas e o aprendizado dos vocabulários relevantes.

Na **Aula 05** abordamos a **Política Brasileira** através da canção *Apesar de você* de Chico Buarque, que fala sobre a ditadura militar e a resistência da população brasileira. Os estudantes, muitos dos quais vêm de países que também sofreram ditaduras, compartilharam suas experiências, criando um ambiente de rica troca intercultural. Também discutimos o Congresso Nacional, os três poderes (executivo, legislativo e judiciário), e o sistema de votação brasileiro, o que gerou muitas perguntas dos alunos sobre o processo eleitoral no Brasil e comparações com seus países de origem.

Para o encerramento, na **Aula 06**, o tema foi **Festas Típicas**. Antes de apresentar uma canção brasileira sobre festividades, perguntamos aos alunos sobre as celebrações brasileiras que conheciam, promovendo uma discussão sobre diferentes festas típicas do Brasil e dos países de origem dos estudantes. Para ilustrar a diversidade cultural brasileira, apresentamos

vídeos sobre o Festival Folclórico de Parintins, Quadrilha Escolar, Catira, a Festa de Barretos e a marchinha de carnaval *Ó abre alas* de Chiquinha Gonzaga.

A seguir, apresentamos o perfil da pesquisadora.

3.4 Perfil da pesquisadora

Durante minha graduação em Letras (2018 a 2022), atuei como professora-bolsista no projeto PoLEM (2020 e 2021) do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Faculdade de Ciências e Letras (CLDP/FCLAr) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Sob a coordenação da professora doutora Nildicéia Aparecida Rocha, o projeto tinha como objetivo oferecer ensino gratuito de Português a imigrantes venezuelanos residentes em Araraquara, São Paulo. A participação prática no PoLEM permitiu-me familiarizar com o ensino de PLAc, uma área que antes eu não conhecia. Posteriormente, comecei a ministrar aulas voluntárias em um projeto de Português Língua Estrangeira (PLE) na mesma instituição. O primeiro contato teórico com o ensino de PLE ocorreu no final da graduação, durante as aulas da disciplina "Português como Língua Estrangeira" (2021).

Com um crescente interesse em PLE e PLAc, realizei uma Iniciação Científica entre 2020 e 2021 intitulada "Português como Língua de Acolhimento: Ensino intercultural por meio de música", que contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Em 2023, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP de Araraquara. Continuei minha atuação como coordenadora e professora do projeto PoLEM, sob a orientação da professora Nildicéia Aparecida Rocha.

No mesmo ano, trabalhei como professora assistente na *Universidad de Manizales* na Colômbia, dando aulas de Língua Portuguesa para Estrangeiros e elaborando materiais didáticos para esse público.

Em 2024, ainda no mestrado, fui contemplada com uma bolsa do Programa Escala para Estudantes de Pós-Graduação da Associação de Universidades do Grupo Montevideo (AUGM). Tive a oportunidade de acompanhar as aulas de *Didáctica de la Lengua I* e *Didáctica de la Lengua II* do curso de Licenciatura em Português da *Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba* sob a supervisão das professoras Ana Cecilia Pérez e Andrea Fabiana Gambini. Também participei das aulas de *Portugués con Fines Específicos* nos módulos 02, 04 e 06 do curso *Tecnicatura Universitaria en Hotelería* da *Facultad de*

Turismo y Ambiente da Universidad Provincial de Córdoba com a professora Andrea Fabiana Gambini.

Assim, tanto os projetos dos quais participei no Brasil, como as duas vivências no exterior durante a pós-graduação foram experiências transformadoras para o meu desenvolvimento pessoal e profissional como pesquisadora e professora de PLE e PLAc. Essas experiências me permitiram aprender diferentes metodologias de ensino, interagir com alunos e professores de diversas origens e praticar o espanhol em um contexto acadêmico. Essa imersão em ambientes multiculturais enriqueceu minha compreensão sobre o ensino de línguas e a importância da diversidade cultural, ajudando-me a aprimorar minha prática pedagógica e a me tornar uma educadora mais reflexiva e aberta às dinâmicas interculturais.

Em seguida, detalharemos o perfil dos estudantes que participaram da pesquisa.

3.5 Perfil dos estudantes participantes da pesquisa

Para mapear o público-aprendente do Minicurso “Português a partir de canções brasileiras”, recorreremos a um questionário, aplicado no ato de inscrição, a fim de averiguar qual era o perfil dos alunos e guiar a escolha das temáticas, canções e atividades do curso.

Dos 38 aprendizes inscritos, 23 foram selecionados para participar da pesquisa, devido ao seu alto nível de envolvimento: estes alunos se destacaram pela frequência ativa nas aulas, pela participação regular nos questionários e por estarem presentes em pelo menos 4 dos 6 encontros. A seguir, apresentamos o perfil desses 23 participantes.

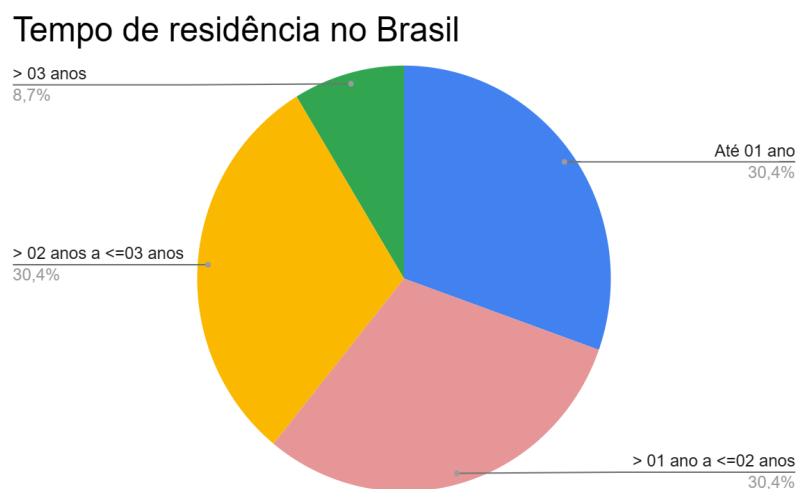
A turma era composta apenas por hispano-falantes, assim, 16 alunos eram venezuelanos e os outros 07 aprendizes eram estudantes provenientes do Peru, Bolívia, Costa Rica, Argentina, Colômbia e Haiti (aluno que tinha o espanhol como segunda língua). Vejamos:

Gráfico 01 - Nacionalidade dos estudantes

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do formulário de inscrição.

Entre os 23 alunos que participaram da pesquisa, aproximadamente 70% eram venezuelanos. Este alto percentual reflete a crescente imigração de venezuelanos para o Brasil desde 2014, quando uma grave crise política e humanitária se instaurou na Venezuela. De acordo com a 8ª edição do Relatório Refúgio em Números do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), em 2022, a maior parte das solicitações de reconhecimento de condição de refugiado no Brasil foi feita por venezuelanos, totalizando 33.753 pedidos, o que corresponde a 67,0% do total de solicitações recebidas pelo país naquele ano.

Além disso, no momento do minicurso, todos os aprendizes estavam no Brasil há menos de 03 anos. Observem o gráfico:

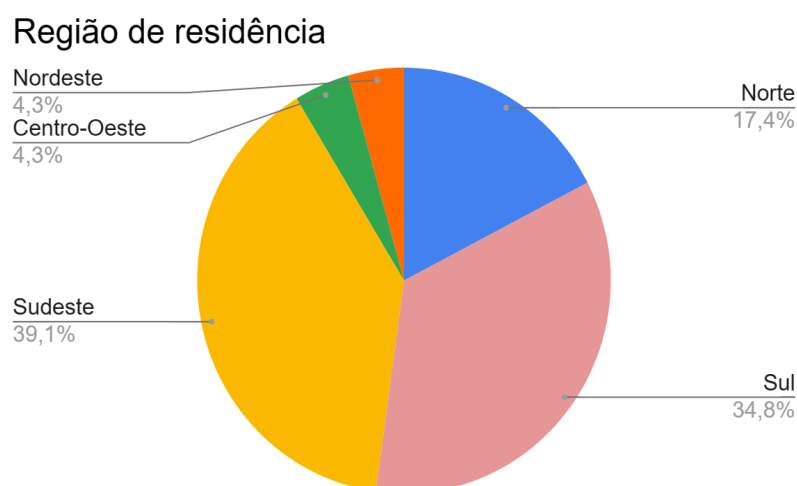
Gráfico 02 - Tempo de residência no Brasil

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do formulário de inscrição.

Consideramos que, após algum tempo vivendo no Brasil, os imigrantes têm mais chances de se inserir à comunidade brasileira e de adquirir um certo conhecimento da Língua Portuguesa e da cultura local, o que facilita sua inserção e autonomia no país. Além disso, é durante os primeiros anos de permanência no Brasil que muitos imigrantes procuram cursos para aprender a língua. Passado esse período inicial, poucos continuam buscando cursos, seja porque já adquiriram um grau significativo de domínio do idioma, seja porque já não residem mais no país. Diante disso, entendemos que esses são os principais motivos pelos quais o público-alvo do minicurso "Português a partir de canções brasileiras" é composto por pessoas que estão no Brasil há, no máximo, três anos.

Ademais, os estudantes viviam, no momento da inscrição, nas regiões sudeste (09), sul (08), norte (04), nordeste (01) e centro-oeste (01). Reparemos:

Gráfico 03 - Região em que vivem no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora com os dados do formulário de inscrição.

Acreditamos que a elevada concentração de estudantes no Sudeste, particularmente em São Paulo, se deve ao fato de o projeto PoLEM ter sido desenvolvido por/em uma universidade paulista.

Por outro lado, dados mais recentes do Subcomitê Federal para Acolhimento e Interiorização de Imigrantes em Situação de Vulnerabilidade indicam que, nos últimos anos, houve um crescente número de venezuelanos, participantes do programa de interiorização, vivendo na região sul, representando mais de 15% da população total interiorizada em cada um dos estados (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), o que totaliza cerca de 45 mil pessoas provenientes da Venezuela. Além deste número expressivo de venezuelanos na região

sul, recebemos a informação de que as aulas deste minicurso foram divulgadas por professores de universidades sulistas, e isto também pode justificar o número de estudantes que residiam na região sul no momento da pesquisa.

Além disso, a maioria dos discentes, ao preencher o formulário, tinham entre 31 e 60 anos, e apenas 03 alunos tinham menos do que 30 anos. Averiguemos:

Gráfico 04 - Faixa etária dos estudantes

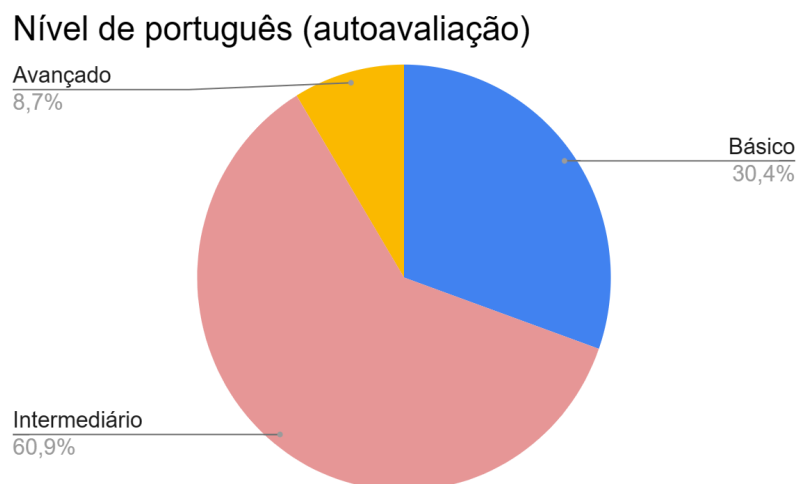


Fonte: Elaborado pela autora com os dados do formulário de inscrição.

De acordo com a 8ª Edição do Relatório Refúgio em Números do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), em 2022, a maior parte dos solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado tinha entre 25 e 39 anos de idade no momento da pesquisa. Deste modo, há uma prevalência de um perfil majoritariamente jovem, ou seja, pessoas em idade laboral, o que sinaliza a importância de oferecer possibilidades de ingresso no mercado de trabalho e de planificar não apenas políticas que assegurem o direito ao trabalho, mas, sobretudo, mecanismos de acesso a este mercado.

Todos os discentes já haviam participado de algum curso de português antes do minicurso em questão. Além disto, a partir de autoavaliação, considerando as quatro habilidades linguísticas, 30,4% dos aprendizes apontaram ter o nível de português básico, 60,9% intermediário e 8,7% avançado. Olhemos:

Gráfico 05 - Nível de proficiência na Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pela autora com os dados do formulário de inscrição.

A partir desse gráfico, por um lado entende-se que a imersão no país pode propiciar um ambiente positivo para a aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Deste modo, o autor Callegari (2006, p. 89) comenta que os estudantes que “estão imersos num ambiente onde a LE é falada constantemente e que têm necessidades reais de comunicação aprendem tal língua com mais rapidez e fluência do que quem a estuda formalmente, no seu país de origem, ainda que por muitos anos”. Ou seja, quanto mais exposto o aluno está a Língua Portuguesa, mais rapidamente aprenderá.

Porém, por outro lado, observa-se que os estudantes hispanofalantes têm uma alta capacidade de compreensão no início da aprendizagem, como indica Fanjul:

Essa ideia de “proximidade” cria vários efeitos de sentido, entre os quais, o que mais tem interferido na aprendizagem de ambas as línguas é a compreensão de que “espanhol e português são muito parecidos” e que, por isso, não há porque estudá-las sistematicamente (Fanjul, 2002, p. 11-12).

Neste sentido, Alonso (2021) defende que essa proximidade entre as duas línguas pode levar a desatenção ou a um tratamento descuidado dessa habilidade, fazendo com que os aprendentes tenham a interferência do espanhol nas produções faladas e escritas e apresentem dificuldades para separar os dois sistemas linguísticos. Diante disso, a autora elenca os aspectos facilitadores e problemáticos no ensino de português para falantes de espanhol (PFE):

Quadro 03 - Aspectos facilitadores e problemáticos no ensino de PFE

Processos	Aspectos facilitadores	Aspectos problemáticos
Compreensão	Capacidade alta de compreensão	Falta de percepção de aspectos diferenciais entre as duas línguas
Construção do conhecimento	Transferência positiva de elementos semelhantes nas duas línguas	Transferência negativa de elementos divergentes nas duas línguas
Produção	Capacidade de produção alta	Interferências do espanhol na produção
Desenvolvimento da aprendizagem	Progressão rápida nos estágios iniciais	Fossilização ou abrandamento precoce da progressão

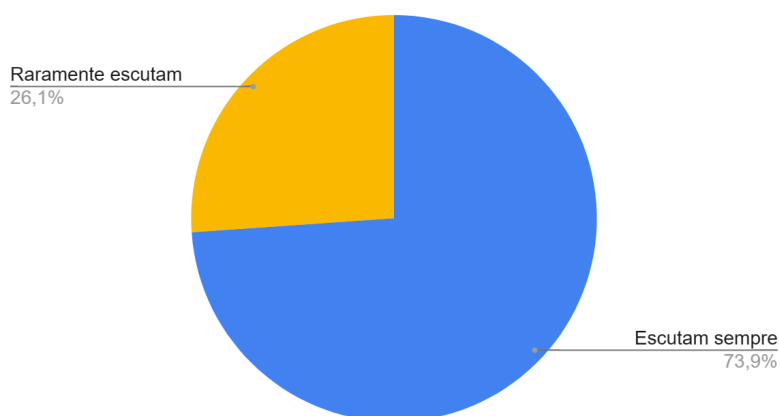
Fonte: Alonso Rey (2021, p. 185).

Nesse contexto, reconhecemos que o espanhol pode facilitar a aprendizagem do Português, especialmente quando comparado ao processo de aprendizado em contextos de línguas mais distantes. No entanto, é crucial que tanto os estudantes quanto os professores estejam atentos às diferenças linguísticas, às interferências e à potencial fossilização na progressão do aprendizado.

Para concluir o questionário inicial, perguntamos aos estudantes sobre o hábito de ouvir canções brasileiras. A seguir, apresentamos as respostas:

Gráfico 06 - Estudantes com hábito de ouvir canções brasileiras

Estudantes com hábito de ouvir músicas brasileiras



Fonte: Elaborado pela autora com os dados do formulário de inscrição.

Uma vez que entendemos a canção como fonte de produções históricas e como divulgação de cultura, perceber que a maioria dos alunos já tinham o hábito de ouvir canções brasileiras é extremamente positivo, e nos faz pressupor que estes estudantes, mesmo que involuntariamente, já estavam desenvolvendo aspectos cognitivos, sociais e culturais relacionados com o Brasil e com a Língua Portuguesa e demonstram, por meio de fatores

afetivos, o desejo de pertencerem ao espaço inserido no sentido cultural e comunicativo.

Como afirma Zanchetta:

As variáveis do domínio afetivo podem gerar atitudes de aprovação e reprovação da cultura da língua alvo. Isso será determinante na construção e reconstrução da identidade desse aprendiz [...] O processo de imersão em línguas é um modo de o aprendiz participar dessas práticas culturais, sendo ele mesmo e ainda sendo parte do novo grupo, o que irá redefinir a identidade desse aprendiz (Zanchetta, 2019, p.35).

Para fornecer um resumo do perfil dos aprendentes, apresento a seguir o Quadro 04. Ressalto que, para preservar a identidade dos alunos, optamos por identificá-los apenas com letras do alfabeto. Vejamos:

Quadro 04 - Perfil dos estudantes

Aluno (a)	Nacionalidade	Sexo	Idade	Tempo no Brasil	Cidade de residência no Brasil	Você já fez outro curso de português antes?	Nível de português (autoavaliação)	Você tem o hábito de escutar músicas brasileiras?
A	Venezuelano	M	44	1 ano	Manaus, AM	Sim	Básico	Sim
B	Venezuelano	M	54	2 anos	São Carlos, SP	Sim	Intermediário	Não
C	Venezuelano	M	41	8 meses	Recife, PE	Sim	Básico	Sim, Marília Mendoza
D	Venezuelana	F	50	2 anos e 7 meses	São Carlos, SP	Sim	Intermediário	Escuto muito pouca música em português <i>mais en espanhol</i>
E	Colombiana	F	25	3 anos	Juiz de Fora, MG	Sim	Intermediário	Funk
F	Venezuelano	M	36	3 anos	Itaúna, MG	Sim	Intermediário	Sim, sertanejo universitario
G	Costa Riquenho	M	36	1 mês	Mauá, SP	Sim	Intermediário	Sim
H	Venezuelana	F	41	2 anos	Belo Horizonte, MG	Sim	Intermediário	Sim, Marília Mendonça, Gustavo Lima.
I	Venezuelano	M	28	2 anos	Canoas, RS	Sim	Avançado	Sim, baladas
J	Venezuelana	F	53	2 anos	Manaus, AM	Sim	Intermediário	Sim, música do grupo <i>Raza Negra</i>

K	Venezuelano	M	44	5 anos	São Carlos, SP	Sim	Intermediário	Sim, mpb, tropicália, samba, Bossa Nova e jazz
L	Peruana	F	34	2 anos e 8 meses	Araraquara, SP	Sim	Avançado	Sim, eu gosto da música da Marília Mendonça
M	Argentina	F	60	4 anos	Canasvieiras, SC	Sim	Básico	Luan Santana, Sertanejo
N	Venezuelana	F	46	1 ano 6 meses	Chapecó, SC	Sim	Intermediário	Não
O	Haitiana	F	36	10 meses	Brasília, DF	Sim	Intermediário	Toda vez
P	Colombiano	M	37	7 meses	São Paulo, SP	Sim	Intermediário	Não
Q	Venezuelana	F	36	1 ano e meio	Manaus, AM	Sim	Intermediário	Sim, música gospel. Exemplo: Lukas Augustinho.
R	Venezuelana	F	38	3 anos	Novo Hamburgo, RJ	Sim	Intermediário	Sim, as músicas de Marília Mendonça
S	Boliviana	F	29	1 mês	Corumbá, MS	Sim	Intermediário	Sim, música de Mari Fernandez, Lambada,
T	Venezuelano	M	55	1 ano 6 meses	Santa Rosa, RS	sim	Básico	Não
U	Venezuelana	F	43	11 meses	Santa Rosa, RS	sim	Básico	Não
V	Venezuelano	M	52	3 anos	Guaíba, RS	sim	Básico	Sertanejo
W	Venezuelana	F	52	3 anos	Guaíba, RS	não	Básico	Sertanejo

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do formulário de inscrição.

O quadro apresenta o perfil dos estudantes do minicurso, com predominância de venezuelanos (16 alunos), seguidos por dois colombianos e um haitiano, um peruano e um argentino. Durante o momento da coleta dos dados, a faixa etária dos alunos variava de 25 a 60 anos, e a maioria residia na região sudeste (10 alunos) e sul (07 estudantes) do Brasil. O tempo de permanência no Brasil variava de menos de um ano a cinco anos, sendo que a maioria dos alunos possui um tempo de residência entre 1 e 3 anos. Quanto ao nível de proficiência em português, a maioria dos estudantes se classificava, no momento da pesquisa, como intermediária (14 alunos), enquanto sete se consideram básicos e dois avançados. Em relação ao hábito de escutar músicas brasileiras, a maioria deles relata que sim, mencionando artistas como Marília Mendonça e Luan Santana, embora alguns prefiram músicas em suas línguas nativas.

Como se pode observar nas descrições, os estudantes do minicurso “Português a partir de canções brasileiras”, apesar de algumas adversidades, caminhavam para o mesmo propósito. A seguir, apresentamos os critérios de análise dos dados.

3.6 Procedimentos éticos

A pesquisa passou pelo Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) da Plataforma Brasil, que avaliou e aprovou o projeto de pesquisa em termos de ética e proteção dos participantes sob o número 64118622.3.0000.5400. Além disso, todos os estudantes envolvidos foram convidados a participar da pesquisa e foram informados sobre os objetivos, métodos e procedimentos para geração de dados e possíveis impactos.

Para garantir a transparência e o consentimento, cada estudante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e concordaram com as gravações das aulas e utilização dos dados de forma que a identidade seria preservada e, se ao longo da pesquisa houvesse algum tipo de desconforto, os participantes teriam total liberdade para desistir de participar e retirar seu consentimento. Além disso, como já foi mencionado anteriormente, os nomes apresentados nesta dissertação são fictícios.

A seguir, compreendemos o contexto de geração de registros.

3.7 Geração de dados

Para alcançar os objetivos deste estudo de caso, levamos em conta o contexto, o momento da aplicação, a interação dos participantes e os recursos disponíveis. Utilizamos diferentes instrumentos de investigação que possibilitaram a geração de registros e trouxeram

dados que evidenciam a aplicabilidade de tarefas didáticas no ensino e aprendizagem de PLAc utilizando canções brasileiras como elemento intercultural e norteador das aulas.

Os dados foram coletados a partir da análise dos formulários preenchidos pelos estudantes via *Google Forms*, tanto no momento da inscrição no minicurso quanto ao final de cada um dos seis encontros. Além disso, analisamos as transcrições das gravações das aulas, com a autorização dos participantes, para identificar falas relevantes para a análise.

Desse modo, ressaltamos as perguntas que foram incluídas em todos os questionários aplicados ao final de cada um dos seis encontros e que foram essenciais para a geração de dados (as demais perguntas podem ser encontradas nos Apêndices C a H):

1. Você teve interesse em buscar saber mais sobre algum dos cantores trabalhados na sala de aula?
2. Você gostou de alguma canção? Se sim, pretende ouvi-la no seu dia a dia?
3. O ritmo da canção trabalhado na aula de hoje faz referência a algum gênero musical do seu país?
4. Acredita que a experiência de ouvir uma canção e contextualizá-la no início das aulas te ajudou a se sentir mais relaxado?
5. Durante as aulas, você aprendeu mais sobre alguns aspectos culturais brasileiros?
6. Os temas trabalhados lhe parecem úteis para a sua inserção na sociedade brasileira?

Com essas perguntas, buscamos avaliar o interesse e a familiaridade dos estudantes com as canções brasileiras, explorar o engajamento com os cantores e gêneros musicais, avaliar o impacto das canções no ambiente de aprendizagem e investigar a relevância cultural e prática dos temas abordados durante as aulas.

Os dados gerados nesta pesquisa são analisados em detalhe no capítulo dedicado à análise. A seguir, seguem os procedimentos da análise dos dados.

3.8 Procedimento para análise dos dados

Para a sistematização, organização e desenvolvimento da análise dos dados, seguimos as etapas da análise de conteúdo propostas por Bardin (2016), que se dividem em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Inicialmente, reunimos e organizamos todos os registros provenientes dos formulários e das transcrições de trechos considerados relevantes para a pesquisa, segmentando-os por aula. Em seguida, realizamos a leitura desses registros, revisitando os objetivos e a pergunta de pesquisa, e formulamos, a partir disso, três categorias de análise que direcionaram as possíveis respostas às inquietações da pesquisa.

Alves (2019, p. 76) citando Moscovici (2015) explica que o objetivo da categorização, mais do que apenas rotular, é “facilitar a interpretação dos dados e compreender os motivos subjacentes das representações enunciadas”. Além disso, para estes autores, não existem regras ou uma norma fixa para a categorização dos dados, deste modo, deve-se,

[...] percorrer os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escrever palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras e frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (os símbolos segundo os quais organizaria os brinquedos), de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados (Bogdan e Biklen, 1994 *apud* Alves, 2019, p. 132).

Ainda sobre as abordagens para categorizar dados, Sene, citando Bardin (2016), esclarece que:

A categorização é feita a partir do agrupamento dos registros de acordo com critérios previamente definidos. Esses critérios de categorização podem ser semânticos (categorias temáticas), sintáticos (verbos, adjetivos, substantivos), lexicais (classificação das palavras segundo o seu sentido) e expressivos (categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (Sene, 2023, p. 156).

Nesta pesquisa, a organização dos dados segue critérios semânticos e lexicais, o que possibilita a formação de categorias temáticas que auxiliam na resposta à pergunta central do estudo: "De que maneira o uso de canções brasileiras como elemento intercultural pode promover o ensino e a aprendizagem do português em contextos de acolhimento?". Esse processo também visa atingir o objetivo geral da pesquisa, que é "Analisar a empregabilidade das canções brasileiras, a partir da perspectiva intercultural, no ensino e aprendizagem de português para imigrantes em situação de acolhimento", além de atender aos objetivos específicos delineados.

Para tanto, o capítulo de análise foi estruturado em duas partes. A primeira trata dos impactos do uso das canções nas aulas de PLAc. A segunda parte discute a presença ou ausência de diálogos e choques culturais e linguísticos nas aulas de PLAc, explorando o ensino intercultural e a utilização das canções como ferramenta pedagógica.

A seguir, vemos o Quadro 05 que apresenta um panorama da pesquisa e dos registros, assim como o aporte teórico que foi utilizado para desenvolver as análises:

Quadro 05 - Panorama da pesquisa e dos registros

Objetivos específicos	Categorias de análise	Geração de registros	Aporte teórico
Analisar se e como o emprego de canções em aulas de português para estrangeiros impactam especificamente no contexto de aprendizagem em PLAc	O impacto do emprego de canções nas aulas de PLAc	Questionários Transcrições das aulas	Arcabouço teórico sobre o PLAc, cultura, interculturalidade e utilização de canções nas aulas de língua estrangeira
Verificar a presença ou ausência de diálogos e choques linguísticos e culturais dos estudantes de PLAc, por meio do ensino intercultural e da utilização das canções nas aulas.	Diálogos e choques linguísticos e culturais dos estudantes de PLAc	Questionários Transcrições das aulas	Arcabouço teórico sobre interculturalidade e utilização de canções nas aulas de língua estrangeira

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos objetivos e da análise de dados.

A seguir, apresentamos o capítulo da análise de dados.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Além do formulário inicial, que visa identificar o perfil dos estudantes, aplicamos um questionário através do *Google Forms* no final de cada um dos seis encontros. Esses questionários continham perguntas dissertativas e objetivas. As respostas coletadas foram analisadas e constituem uma das principais fontes de dados desta pesquisa, complementadas pelas transcrições das aulas.

Neste capítulo, apresentamos a análise fundamentada nas perguntas e respostas dos estudantes, além das falas selecionadas durante as aulas, alinhando-nos aos objetivos desta pesquisa. A análise é estruturada em duas partes principais: “O impacto do emprego de canções nas aulas de PLAc” e “Diálogos e choques linguísticos e culturais dos estudantes de PLAc”.

A seguir, apresentamos a primeira seção da análise.

4.1 O impacto do emprego de canções nas aulas de PLAc

Nesta seção, apresentamos uma análise detalhada sobre o impacto do uso das canções no processo de ensino e aprendizagem de PLAc, com base nos conceitos discutidos no capítulo três. O objetivo é evidenciar, por meio dos dados da pesquisa, como a abordagem das canções nas aulas de PLAc pode enriquecer o processo educacional, proporcionando uma experiência mais completa e significativa.

Para realizar essa análise, estabelecemos as seguintes categorias de avaliação: Tema das aulas; Envolvimento afetivo; Envolvimento crítico; Motivação e autonomia; *Feedback* do minurso.

4.1.1 Tema das aulas

Consideramos relevante destacar a importância de cada temática trabalhada nas aulas, uma vez que elas desempenharam um papel significativo na forma como os alunos se engajaram com os conteúdos e expressaram suas percepções. As discussões em sala de aula e as respostas dos formulários refletem a maneira como os estudantes se conectaram com os temas propostos, destacando a relevância das atividades e sua aplicação no contexto do aprendizado da Língua Portuguesa e da compreensão das cultura(s) brasileira(s).

Assim, no Quadro 06, apresentamos algumas respostas coletadas de acordo com o **Encontro 01**, em que trabalhamos o **Tema Trabalho** a partir da canção *Trabalhador*

brasileiro de Seu Jorge e compartilhamos informações sobre a produção de um currículo, simulamos uma entrevista de emprego e conversamos sobre as profissões. A seguir, apresentamos o quadro que traz esses dados:

Quadro 06 - Você aprendeu novos aspectos da Língua Portuguesa e da cultura brasileira durante este encontro? - 1ª aula

A: Sim aprendi algumas **profissões** que não conhecia e também algumas **palavras** que não sabia o que significam.

B: Tem que ver com a **rotina de trabalhar**, ter um pouco de *laser* com a família e amigos entre outras coisas que dá prá fazer

C: Sim, aprendi de outras **profissões**

D: La **lucha** y el **dia a dia de los trabajadores** y sus profesiones

E: *Con certeza*. O **dia a dia do trabalhador**, e nossa **rotina diária**

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do Formulário 01.

A partir das respostas dos estudantes apresentadas no Quadro 06, foi possível identificar evidências que ressaltam como a música pode ser uma ferramenta valiosa no aprendizado de aspectos linguísticos. Muitos estudantes destacaram o vocabulário relacionado às profissões e à rotina cotidiana como um dos principais aprendizados. Além disso, observamos que, para além do conteúdo linguístico, os alunos também absorveram importantes aspectos culturais, que se conectam não apenas ao dia a dia do trabalhador brasileiro, mas também à luta e às dificuldades enfrentadas por uma significativa parcela da população brasileira.

A criação de currículos e a simulação de entrevistas não apenas facilitaram o aprendizado de vocabulário e expressões típicas desse contexto, mas também proporcionaram uma reflexão prática sobre como os estudantes se posicionam profissionalmente, tanto na construção de seu perfil quanto nas interações com os outros.

Em relação ao **2º encontro**, para discorrer acerca do tema **Educação**, ouvimos a canção *Veterano* de Beleza e Maravilha que aborda a experiência de um estudante universitário que se orgulha de ser o veterano e descreve sua rotina na universidade enquanto celebra a vida universitária com humor e ironia, como apresentado neste trecho da canção “Eu entro na sala, respondo chamada e saio vazado pro bar / É o ponto de encontro da turma / Vamos pra república que é lá que nós vamos estudar”. Após ouvir a canção e discutir sobre a Educação no Brasil, no Formulário 02, os estudantes apresentaram os seguintes comentários:

Quadro 07 - Você aprendeu novos aspectos da língua portuguesa e da cultura brasileira durante este encontro? - 2ª aula

C: História da canção sertaneja.

A: Sim, eu aprendi muito sobre a educação do Brasil, sobre estilo das canções (sertanejo clássico e universitário).

F: Como funciona a vida na universidade.

B: Sim, na área de ingresso a área universitária, aprendi sobre as provas para a universidade Enem, vestibular, ingresso facilitado.

D: Fiquei sabendo das normas de estudo que eles têm no Brasil e os nomes das cidades que eu não conhecia. A troca de informações com certeza ajudam muito.

G: Aprendi algumas coisas da educação no Brasil como estudar nas universidades públicas e privadas, você tem que ter uma boa *puntaje* para conseguir entrar e estudar gratuitamente, *algumas* costumes do que tem os jovens dentro da universidade.

Fonte: Elaborado pela autora com os dados das gravações.

O quadro revela uma variedade de aprendizados e percepções dos participantes sobre aspectos da Língua Portuguesa e das culturas brasileiras, abrangendo temas diversos como a história da música sertaneja, a vida universitária no Brasil com foco nos processos de ingresso como o ENEM e vestibulares, além do sistema educacional brasileiro e aspectos culturais dos jovens universitários. Esses conhecimentos não apenas enriquecem a competência linguística dos alunos, mas também os preparam para uma experiência mais integrada no Brasil, proporcionando uma compreensão mais profunda e intercultural da sociedade brasileira.

No encontro 03, em que a temática foi **Moradia**, ao explorarmos a canção *A casa é sua*, de Arnaldo Antunes, não apenas discutimos questões subjetivas relacionadas à música, mas também abordamos temas práticos como o aluguel de casas e o vocabulário específico associado. A seguir, apresentamos as respostas coletadas no Formulário 03:

Quadro 08 - Você aprendeu novos aspectos da língua portuguesa e da cultura brasileira durante este encontro? - 03ª aula

F: Tipos de casas, contratos, partes y *cosas* de uma casa.

C: Aprendi como é o negócio de alugar uma casa pela imobiliária, obrigada.

B: Aprendi sobre *vocabulario* de tipos de casas e assuntos legais sobre *aluguer*.

R: Aprendi alguns nomes de coisas que ficam num apartamento, também sobre o *alugueio* dos apartamentos e diferentes tipos de construções onde moram pessoas de todas as posições econômicas do país.

L: Tipos de casas, contratos, partes y *cosas* de uma casa.

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do Formulário 03.

Nesse contexto, os estudantes destacaram ter aprendido sobre o processo de aluguel por meio das imobiliárias, além de novos termos relacionados aos cômodos, partes da casa, nomes de itens encontrados em residências e diferentes tipos de construções habitacionais no Brasil. Deste modo, entendemos que discutir e ensinar esses temas com alunos de PLAc pode ser importante para sua inserção, adaptação, independência e segurança em território brasileiro.

Em relação ao **4º Encontro**, no qual o tema era **Saúde**, além de discutirmos questões relacionadas à saúde pública, desigualdades sociais e acesso aos serviços médicos, como exemplificado anteriormente, tivemos a oportunidade de conversar e discutir sobre a importância do Sistema Único de Saúde (SUS), a funcionalidade dos planos de saúde e um vocabulário mais específico sobre as partes do corpo, sintomas e doenças comuns no Brasil. A partir disso, os estudantes apresentaram as seguintes respostas ao Formulário 04:

Quadro 09 - Você aprendeu novos aspectos da língua portuguesa e da cultura brasileira durante este encontro? - 4ª aula

L: Sim, eu aprendi sobre seu sistema de saúde, eu não conhecia o SUS, nem o número 192, muito importante.

R: Sim sobre os sistemas de saúde e os planos de saúde, tipos de *enfermedades* e *palabras* novas.

B: Sim, Especialmente na parte do funcionamento da saúde e nome dos sintomas mais comuns em doenças.

C: Aprendi muitos lugares sobre os sistemas de saúde no Brasil e as ofertas que eles têm, bem como têm um sistema de saúde universal para todos.

G: Sobre a saúde tipos de atendimentos como samui, upa, UBS. E partes do corpos que não conhecia.

D: Por exemplo do uso dos hospitais, a maneira do funcionamento de atenção médica e a entrega de medicamentos.

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do Formulário 04.

O Quadro 09 revela uma ampla gama de percepções e aprendizados dos participantes sobre aspectos da Língua Portuguesa e da cultura brasileira, especialmente relacionados ao sistema de saúde. Cada resposta reflete diferentes aspectos do conhecimento adquirido durante o encontro, incluindo aprendizado sobre o Sistema Único de Saúde (SUS) e sua universalidade, o número de emergência 192, conhecimentos sobre sistemas de saúde, planos de saúde, tipos de doenças, novos termos relacionados às partes do corpo humano e sintomas comuns em doenças, além do entendimento sobre os diferentes tipos de atendimentos médicos (SAMU, UPA, UBS) e a distribuição de medicamentos gratuitos pelo SUS.

O conhecimento adquirido sobre o sistema de saúde brasileiro é fundamental para alunos de PLAc. Compreender o funcionamento do SUS e outros serviços de saúde no Brasil é essencial para uma adaptação mais eficaz ao novo ambiente e para que os estudantes conheçam seus direitos no país, assim como saibam como proceder em caso de emergências. Além disso, aprender o vocabulário específico relacionado à saúde, como nomes de sintomas, partes do corpo, tipos de doenças e procedimentos médicos, facilita significativamente a comunicação com profissionais de saúde e a descrição de problemas de saúde que possam surgir.

No **5º encontro**, abordamos a temática **Política**, abordando o sistema eleitoral brasileiro, a urna eletrônica e a história da Ditadura Militar Brasileira, tendo como base a música *Apesar de Você*, de Chico Buarque. No Formulário 05, as respostas dos participantes foram as seguintes:

Quadro 10 - Você aprendeu novos aspectos da Língua Portuguesa e da cultura brasileira durante este encontro? - 5ª aula

L: Sim. Aprendi um pouco da canção brasileira. Aprendi de *la* história política de Brasil.

G: As maneiras de como cada estado tem *seu propia libertade* de ser dirigido pelo *governador*, e não depende do governo central, às maneiras de *elegir* no momento de votar a seus representantes.

R: Sim, me ajudou a entender um pouco sobre o sistema político do Brasil.

A: Sim sobre a organização política do país.

Fonte: Elaborado pela autora com os dados dos formulários.

A partir das respostas apresentadas pelos estudantes por meio do Formulário 05, o aluno L mencionou ter aprendido sobre a música brasileira e a história política do Brasil, destacando a interconexão entre cultura e contexto histórico na aprendizagem da língua. Os demais estudantes apontam que o encontro ajudou-os a aprofundar sua compreensão sobre o sistema político brasileiro, evidenciando a importância do contexto político para o aprendizado linguístico e cultural. Deste modo, ao explorar música, história política e estrutura governamental, os alunos não só expandem seus horizontes educacionais, mas também desenvolvem uma conexão mais profunda com a diversidade cultural e social do Brasil.

A partir das perguntas e das respostas apresentadas anteriormente por meio dos formulários e da observação das aulas, percebemos que a canção atuou como fonte de contato com a cultura brasileira. Conjuntamente, concordamos com Christiano (2017) ao confirmar

que a canção é um recurso eficaz para mostrar aspectos da cultura brasileira, e que é preciso compreender a canção, além dos instrumentos para exercitar o vocabulário, como um elemento provocador de atividades escritas e orais.

Finalmente, percebemos, que durante as seis aulas, às canções e os temas desenvolvidos a partir das canções, puderam promover maior desenvolvimento das competências de pronúncia, de vocabulário, de audição, da interação e de interculturalidade. Neste sentido, Ornelas (2015, p. 21) admite que “a letra da canção pode ser um meio para o ensino de elementos da civilização, cultura, geografia, história e tradições pertencentes a um determinado país.” Além disso, as canções facilitaram a discussão sobre diferentes temas e os estudantes puderam ter um aprendizado mais significativo e conectado com as suas realidades, tornando o aprendizado mais relaxado e motivador, comprovando que a inclusão de canções é uma estratégia valiosa para o ensino de línguas estrangeiras.

A seguir, examinaremos como a integração de canções brasileiras no ensino de PLAc pode estimular e aprofundar a aprendizagem da Língua Portuguesa

4.1.2 Envolvimento afetivo

Na subcategoria “Envolvimento afetivo”, refletimos especialmente sobre o processo de troca de experiências pessoais e coletivas que ocorre através das canções apresentadas nas aulas, promovendo um espaço de envolvimento afetivo, diálogo e empatia. Dessa forma, ao início de cada aula, quando uma canção era introduzida, os estudantes tinham a oportunidade não apenas de ouvir, mas também de ler e discutir os temas abordados nas letras, permitindo que suas próprias vivências e emoções fossem trazidas à tona. Esse compartilhamento não apenas intensificou a compreensão das letras, mas também fortaleceu laços entre os alunos e com a professora, transformando a música em um poderoso catalisador para a expressão pessoal e a construção de uma turma mais unida e empática.

Deste modo, a seguir, apresentamos um diálogo do Encontro 04 em que discutimos o tema Saúde e a importância da vacinação. Nesse encontro, os alunos escutaram a canção *Vacina Butantan* de MC Fioti e debateram sobre o seguinte trecho: “É a vacina envolvente que mexe com a mente / De quem ‘tá’ presente / A vacina é saliente / Vai curar nós do vírus e salvar muita gente”. Segundo os estudantes:

Quadro 11 - Contribuição da canção *Vacina Butantan* de MC Fioti - 4ª aula

D- Prof, eu já ouvi essa canção algumas vezes, e eu não entendia nada, agora que eu entendi o significado, ela incentiva as pessoas a tomarem a vacina.

G- Eu também já escutei e meu filho está aqui fazendo coro da canção, eu nunca tinha prestado atenção ao que a canção fala, e agora fiquei surpresa do significado, me parece uma boa estratégia para que os mais jovens tomem a vacina.

B- O propósito dela é plausível.

Fonte: Transcrição feita pela autora.

No diálogo, o primeiro estudante menciona que ouviu a canção várias vezes sem entender seu significado, mas, ao finalmente compreendê-la, reconhece a importância da vacinação. O segundo estudante compartilha uma experiência semelhante, mencionando que seu filho canta a canção, sugerindo que a música tem um apelo entre os jovens e uma estratégia inteligente para alcançar este público específico. Por fim, o terceiro estudante concorda que o propósito é válido para a comunicação de mensagens importantes, como a promoção da vacinação.

Mais adiante, na mesma aula, a partir da canção apresentada, os estudantes tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências, vivências e reflexões sobre o tema 'Saúde', com base em seus conhecimentos prévios. Além disso, puderam reconhecer a importância da vacinação, uma prática com a qual concordam e que, provavelmente, está enraizada em suas culturas, tornando esse momento também uma experiência intercultural. Suas interpretações, por sua vez, podem ser compreendidas como “um produto decorrente das múltiplas influências que atravessam os espaços sociais, o que permite posicionar os sujeitos diferentemente” (Vargas; Azevedo, 2020, s/p).

Assim, Vargas e Azevedo (2020) sugerem que as interpretações, ações e visões de mundo de uma pessoa são moldadas por uma variedade de influências sociais, culturais, históricas e contextuais, dependendo dos ambientes em que o indivíduo está inserido. Esses ambientes exercem impactos distintos sobre a forma como cada pessoa percebe e interpreta o mundo. Em outras palavras, as experiências, valores e conhecimentos de cada indivíduo são únicos, o que possibilita que ele se posicione de maneira diferente, de acordo com o contexto social em que vive.

Podemos perceber tal perspectiva também no seguinte trecho, retirado das gravações da aula 03 sobre ‘Moradia’, em que os estudantes escutaram a canção *A casa é sua* de Arnaldo Antunes e concentraram-se no seguinte trecho: “Não me falta cadeira / Não me falta sofá / Só falta você sentada na sala / Só falta você estar”. De acordo com os aprendizes:

Quadro 12 - Experiências dos estudantes - 3ª aula

B - Entendo que temos muito aqui no Brasil, mas se não temos a *familia* é como se não tivéssemos nada.

G - Entendi a mesma coisa, tem casa, tem as coisas, mas se não tiver com quem desfrutar não tem nada.

L - Linda a letra da canção, importante para pensarmos que temos que ser forte, porque as pessoas que estão longe estão perto de alguma forma.

F - Eu entendo que apesar da saudade da nossa família, a canção dá a ideia de hospitalidade que o Brasil tem.

Fonte: Elaborado pela autora com os dados da 3ª aula.

Considerando o contexto no qual estão inseridos no Brasil, os aprendizes interpretaram que a expressão "a casa é sua" e a letra da canção podem relacionar-se com o fato de, para eles, o povo brasileiro ser hospitaleiro e acolhedor, como apresentado na fala da aluna F ao afirmar que “[...] apesar da saudade da nossa família, a canção dá a ideia de hospitalidade que o Brasil tem”. Por outro lado, os alunos também entenderam que a canção faz referência ao desejo do eu lírico de ter uma pessoa específica/querida/amada presente em sua vida, visto que mesmo com a casa cheia de objetos físicos, existe um vazio emocional causado pela ausência dessa pessoa na canção, como apontado pelos alunos B, G e L. Neste sentido, as canções têm a capacidade de evocar emoções e experiências pessoais, o que pode facilitar a conexão dos estudantes com a aprendizagem da Língua Portuguesa conforme apontado por Santos (1997) ao discutir as potencialidades de se utilizar canções nas aulas de LE.

Ainda na aula sobre ‘Moradia’, a partir da canção infantil *Era uma casa* de Vinícius de Moraes, que descreve uma casa que não tinha diversos elementos típicos de uma residência comum, os estudantes puderam comparar e perceber as semelhanças entre a música apresentada e algumas das canções de ninar populares em seus países de origem. Vejamos o quadro retirado do Formulário 03 (aplicado no final do 03º encontro):

Quadro 13 - Associação com a canção *Era uma casa* de Vinicius de Moraes - 3ª aula

B: Canção de ninar = canção infantil *o canción de cuna*.

H: Sim temos estilos parecidos sobre todo da canção infantil, mas há muitas canções que tem suas letras parecidas a "A Casa é sua".

G: Trouxe muitas lembranças.

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do Formulário 03.

Com base nos comentários do Quadro 13, observamos que canções como *Era uma Casa* têm o poder de evocar possíveis memórias e sentimentos, como apontado pela aluna G, que mencionou lembranças pessoais relacionadas à cultura e língua materna. Além disso, na frase "trouxe muitas lembranças", o termo "muitas" pode ser considerado um intensificador, enfatizando o número de lembranças evocadas pela canção e destacando sua capacidade de resgatá-las na memória.

Diante dessas respostas, pedimos também para que os estudantes nomeassem algumas dessas canções de ninar no Formulário 03. Estas foram algumas das respostas:

Quadro 14 - Canções de ninar que são comuns em seu país de origem e se assemelham com a canção *Era uma casa* de Vinicius de Moraes - 3ª aula

C: *La casita de mis viejos*.

F: Dorme meu *niño*.

A: *Arrurru mi niño*.

H: Arroz com leite é muito usada em aniversário de criança.

B: Sim, uma canção chamada "*Arrorró*".

Fonte: Elaborado pela autora com o Formulário 03.

As similaridades temáticas e a familiaridade entre as canções de ninar citadas pelos estudantes e a música *Era uma Casa* sugerem que ambas as canções compartilham raízes históricas ou culturais profundas, transmitidas através de gerações. A comparação permitiu que eles relembressem e compartilhassem músicas que fizeram parte de suas infâncias ou da infância de seus filhos e/ou sobrinhos/netos. A troca de vivências e lembranças associadas a essas canções também reforçou o valor emocional e educativo das canções de ninar, que não só entretém as crianças, mas também desempenham um papel importante na transmissão cultural e na criação de laços afetivos, assim como na aprendizagem da língua seja materna ou

estrangeira.

Práticas como essa permitem que os alunos se sintam valorizados e compreendidos, promovendo um ambiente colaborativo onde a canção se torna um ponto de partida para narrativas que expressam emoções e histórias. Além de evocar memórias, as canções possibilitam a exploração de aspectos da vida dos estudantes, contribuindo para vínculos mais profundos e para o desenvolvimento da empatia e compreensão mútua. Esse processo enriquece significativamente a experiência educacional, ao mesmo tempo em que nos direciona de forma natural à subcategoria 'Interesse Crítico'.

4.1.3 Envolvimento crítico

A subcategoria "Envolvimento crítico" explora como as canções apresentadas nas aulas incentivam os estudantes a analisar questões sociais, políticas e culturais relevantes, tanto no Brasil quanto em seus países de origem. Ao discutir canções que abordam temas como desigualdade e direitos humanos, os alunos são estimulados a refletir criticamente sobre suas realidades e a compartilhar vivências, criando um espaço de interculturalidade. Essa troca oportuniza o letramento de práticas socioculturais e direitos, promovendo um compromisso com a conscientização social e preparando-os para serem agentes de mudança em suas comunidades.

Desse modo, ao trabalharmos com as canções no minicurso, notamos que, inicialmente, os aprendizes tendem a apreciar e expressar gosto pela música apresentada. No entanto, essa experiência vai além da simples apreciação; ela se transforma em uma oportunidade de reflexão, análise crítica e comparação cultural que enriquece a compreensão dos alunos sobre como diferentes sociedades lidam com problemas semelhantes através da música. Tais percepções estimulam os estudantes a reconhecerem os aspectos culturais do outro e refletirem sobre seus próprios processos identitários. Desse modo, como afirmado por Alves,

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) (Alves, 2019, p.23).

No encontro sobre **Saúde**, além da música do MC Fioti, os aprendizes ouviram a canção *Sem saúde* de Gabriel, o Pensador e refletiram sobre questões relacionadas à saúde pública, desigualdades sociais e acesso aos serviços médicos acerca da canção a partir do trecho “Essa fila tá um caso sério / Já tem doente desistindo de ser atendido / E pedindo

carona pro cemitério”. Vejamos as percepções dos estudantes observadas pela professora durante a aula:

Quadro 15 - Interculturalidade com a canção *Sem saúde* de Gabriel, o Pensador - 4ª aula

Professora: O que vocês acharam dessa canção?

R: Gostei muito, porque nos mostra a realidade.

A: Eu também gostei, eu escuto muito cantantes de rap cubano, venezuelano, que cantam canções que vão mais além das coisas que a gente só escuta em canções românticas, são canções que vão ao fundo do que as pessoas estão passando realmente.

M: Essa canção faz parte da situação do meu país (Venezuela) e de outros países, estou segura de que essa canção poderia fazer parte da frente de batalha, é muito certa com as coisas que acontecem nesses países.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da transcrição da 04ª aula.

Durante a discussão sobre a canção *Sem Saúde* de Gabriel, o Pensador, os estudantes revelaram uma profunda conexão e identificação entre a letra da canção e as realidades vividas por eles em seus países de origem, destacando a eficácia da música como ferramenta para promover a conscientização social, tornando o aprendizado mais relevante e significativo e potencializando as relações de interculturalidade entre diversos países hispano-falantes. O aluno A menciona sua familiaridade com rappers cubanos e venezuelanos, que também abordam temas sociais e políticos em suas músicas, já o aluno M destaca como a canção apresentada na aula reflete a situação atual da Venezuela e de outros países. De acordo com a aluna M, a canção poderia ser usada como uma forma de protesto ou resistência, uma espécie de "frente de batalha", devido à sua forte conexão com as realidades políticas e sociais enfrentadas por esses países.

No mesmo sentido, na **Aula 05** cujo o tema principal era **Política**, após escutarmos a canção de protesto e crítica social *Apesar de você* de Chico Buarque lançada em 1970 durante a ditadura militar no Brasil, os alunos se sentiram emocionados com a demonstração de resistência, denúncia contra a censura e esperança que a canção traz no trecho “Apesar de você / Amanhã há de ser/ Outro dia” como apontado pela estudante A que justifica que “é uma canção de protesto, mas ao mesmo tempo é uma canção de esperança e otimismo em meio às adversidades políticas. Vejamos outros comentários sobre a mesma canção feitos durante as aulas:

Quadro 16 - Reflexões sobre canções de protesto - 5ª aula

Professora: No país de vocês quais são os cantores que fizeram esse tipo de crítica ao governo por meio da canção?

J: Na região do ocidente saem danças, canções e gaitas muito conhecidas por venezuelanos, as gaitas são protestos e a maioria dos venezuelanos não sabem que são canções de protesto, a maior canção é *Cantando a la Tinita*, uma virgem venerada por *Maracuya*.

H: Sim, as gaitas também tem temas de romances, e essa época é das gaitas na Venezuela, e existem letras de protestos, mas não exclusivamente de protesto, tem temas variados também.

B: Em essas gaitas tem uma que diz “madre mia, se o governo não ajuda o povo suliano tendrás que meter a mão e mandar para o inferno”, porque eles estão falando sobre essas coisas, protesto contra o sistema e pouco cuidado que dão ao povo e que depois das votações os políticos fazem o que eles querem.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da transcrição da 5ª aula.

Conforme observado no Quadro 16, quando foi proposto que os alunos identificassem artistas de seus próprios países que também fizeram críticas ao governo por meio da música, um aspecto interessante ressaltado pelos alunos venezuelanos foi o papel das "gaitas" como formas de protesto. Muitos estudantes não reconheciam explicitamente esse conteúdo nas músicas, pois entendiam a gaita como uma forma tradicional de música na Venezuela que aborda uma variedade de temas. Entretanto, para a estudante B, os protestos contra o sistema político e a falta de cuidado com o povo são muito comuns nas gaitas.

Além disso, a estudante B apresenta uma fala que está no entre-lugar, isto é, em um “ao mesmo tempo em que separa e limita, permite o contato e aproxima” (Ferraz, 2010). Isso ocorre porque a aprendiz B expressa sua revolta em Língua Portuguesa, o que demonstra que já está inserida na cultura brasileira, mesmo com as interferências do espanhol em seu discurso.

Diante do diálogo do Quadro 16, concordamos com Bizon (2013) ao explicar que, como professores de PLAc, devemos nos atentar a não gerar um processo de inserção superficial, e para isto, não podemos promover o apagamento dos seus conflitos, contradições, dificuldades que extrapolam a questão puramente linguística. Pensando nisso, após discutir acerca da Ditadura Militar nos países de origem dos estudantes na aula sobre ‘Política’, pedimos, no Formulário 05, para que estes alunos apresentassem mais exemplos de canções que são/eram utilizadas como forma de protesto ou conscientização à população em seus países de origem. Vejamos:

Quadro 17 - Em seu país as canções também já foram utilizadas como forma de resistência à Ditadura Militar? Cite exemplos - 5ª aula

A: Sim, *aquí* um exemplo. "*La Grey Zuliana*".

G: *Agrupacion desorden público hace canciones de protestas y hay un estilo musical que son las gaitas y tambien son de protesta.*

B: *Déjame volar* de Camilo Valencia.

J: Sim tem canção que são usadas como *protesta* das coisas que não gosta a gente, que o governo faz que se chama gaita, e de conscientização como serenata *guayanesa*.

F: Sim, de Juan Enrique Jurado *a Patria*.

L: Ali primera um *cantante venezolano* sua canção é de conscientização.

I: Sim, exemplo os tambores usados *em contra* dos governos das épocas, as maiores foram governos militares.

C: Sim, Ali Primera... Ricardo Arjona.

H: O cantautor Ali Primera, Reinaldo Armas *un solo pueblo e las gaitas* são canções de *protestas*.

K: O mais atual foi Yordano com a canção *Por Estás Calles Yordano*.

N: Com certeza, suas letras são muito frontal e sempre tem uma mensagem de protesto e também de esperança. Por exemplo a gaita *A Grey zuliana*.

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com os comentários dos discentes, percebemos que nos países de origem dos aprendizes, a canção também já foi utilizada diversas vezes como forma de queixa ou protesto, visto que todos estes países já foram vítimas de sistemas opressores, por isso, percebemos que há uma proximidade entre as culturas brasileiras e as culturas dos estudantes de modo em que os alunos se identificam, e isto pode facilitar sua compreensão e estabelecer uma empatia entre sua nação e a nação brasileira, conforme Santos e Moreira (2014, p. 44) “a empatia é um conceito que ocorre quando todos os sujeitos – compositores e alunos – se identificam com o contexto histórico, passando a pensar historicamente, ou seja, se colocando no lugar do outro”.

Além disso, ao mencionar tais canções, os alunos tiveram a oportunidade de compartilhar com os colegas e professores aspectos importantes de suas culturas e reconhecem a importância da canção como uma ferramenta de conscientização e mobilização

social, que desafiou a repressão e promoveu a resistência durante períodos sombrios da história de seus países e/ou transmitindo mensagens de esperança e mobilização popular.

Diante disso, concordamos com Moita Lopes (2003, p. 43) ao enfatizar que “a aprendizagem de uma LE, ao contrário do que podem pensar alguns, fornece talvez o material primeiro para tal entendimento de si mesmo e de sua própria cultura, já que facilita o distanciamento crítico através da aproximação com a outra cultura”, ou seja, “para além da transferência de informações entre as diferentes culturas, deve haver espaço para uma reflexão tanto sobre a sua própria cultura como a cultura-alvo” (Kramsch, 1993, p. 205-206).

Além disso, concordamos também com Damatta (1993), ao afirmar que a canção é a melhor representação do Brasil, visto que é a porta-voz de realidades e lutas brasileiras, porém, além da canção apresentar essa pluralidade de um país, pudemos entender que os estudantes pensaram também sobre a realidade e os movimentos de luta ligados aos seus países de origem, como exemplificado no Quadro 17. Assim,

As canções se inscrevem num conjunto de representações sociais e retratam estas articulações de maneira não superficial, mas bem ao contrário, ancoradas nas mentalidades e nos hábitos do país. E ainda que as canções sejam produções humanas e, portanto, nem sempre neutras ou objetivas, são de um grande valor: o de contribuir na perspectiva da história das representações culturais, para a constituição de um banco de dados dos mais preciosos sobre as representações culturais do país, em certos momentos históricos (Anjos, 2006, p. 63).

O trecho destaca a importância das canções como expressões culturais profundamente enraizadas nas mentalidades e hábitos de um país. Assim, as canções têm a capacidade de capturar e transmitir as experiências, preocupações e aspirações de uma comunidade em momentos específicos da sua história, e, a partir da interpretação e reflexão acerca de canções (e movimentos) brasileiras(os), os estudantes puderam ampliar suas visões de mundo e discutir experiências que envolvem diferentes sistemas simbólicos construídos pela civilização (Figueiredo, 2010).

A seguir, abordaremos a motivação que as canções despertam nas aulas de PLAc, destacando seu papel no engajamento dos alunos e na dinâmica do aprendizado.

4.1.4 Motivação e autonomia

Com base nas observações realizadas durante os encontros e nos estudos teóricos apresentados na Fundamentação Teórica desta pesquisa, que evidenciam o potencial das canções para criar um ambiente acolhedor, motivador, autônomo e confiante, formulamos a seguinte questão ao final de cada um dos seis encontros: "A experiência de ouvir canções

durante as aulas te ajudou a se sentir mais confortável?" Os alunos puderam responder por meio dos formulários e a Tabela 01 apresenta as respostas dos estudantes a essa pergunta:

Tabela 01 - A experiência de ouvir canções durante as aulas te ajudou a se sentir mais confortável?

	1° encontro	2° encontro	3° encontro	4° encontro	5° encontro	6° encontro
Com certeza	90%	87,5%	95,2%	94,4%	100%	100%
Talvez	10%	12,5%	4,8%	5,6%	0%	0%
Não	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Fonte: Elaborado pela autora com os dados dos formulários.

As respostas dos estudantes indicam que, desde o primeiro encontro, a maioria se sentiu mais confortável ao ouvir canções durante as aulas. Este índice permaneceu elevado ao longo dos encontros, alcançando 100% nos dois últimos. Além disso, nenhum aluno respondeu "Não" em qualquer um dos encontros, sugerindo que a experiência de ouvir canções nunca foi negativa para os participantes.

Portanto, podemos reforçar a ideia de que as canções durante as aulas podem não apenas reduzir a pressão sobre os estudantes, mas também criar um ambiente descontraído e propício para o aprendizado (Griffé, 2010). Segundo Alves (2019, p. 84), “a canção em sala de aula tende a proporcionar momentos prazerosos, cria um clima agradável em sala de aula, gera motivação e estímulo”. Nesse contexto, a pesquisadora (2019) utiliza as observações de Figueiroa (2011) para afirmar

É mais difícil os alunos mostrarem insatisfação com o uso de canção nas aulas, pois ela pode criar um efeito relaxante, agradável e informal [...] a canção pode aliviar a rigidez das regras de uma língua, na medida em que ameniza as dificuldades e aumenta a confiança (Alves, 2019, p. 85).

Portanto, a música desempenha um papel fundamental no ensino de línguas estrangeiras, principalmente por sua capacidade de tornar a atmosfera da aula mais leve e descontraída. Assim, o uso de canções em sala de aula pode proporcionar uma aprendizagem mais prazerosa, lúdica e motivadora (Rocha, 2012) que favorece um ambiente mais empático, divertido e participativo, transformando uma experiência potencialmente estressante em algo mais relaxante e agradável, criando uma conexão emocional com o idioma e reduzindo a pressão geralmente associada ao aprendizado de línguas.

Além disso, como forma de compreender se os temas trabalhados durante as aulas eram percebidos como relevantes e pertinentes aos estudantes, aplicamos a seguinte pergunta:

“Os temas trabalhados na aula de hoje serão úteis no seu cotidiano no Brasil?”. Vejamos as respostas presentes nos 06 formulários aplicados aos estudantes:

Tabela 02: Os temas trabalhados na aula de hoje serão úteis no seu cotidiano no Brasil?

	1° encontro	2° encontro	3° encontro	4° encontro	5° encontro	6° encontro
Com certeza	90%	100%	100%	100%	90,9%	100%
Não tenho certeza	10%	0%	0%	0%	9,1%	0%
Não serão úteis	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados apresentados na Tabela 02 indicam que os temas abordados nas aulas foram amplamente reconhecidos como pertinentes e úteis pelos estudantes. Isso sugere que as motivações e os objetivos dos alunos que participaram dos minicursos convergiam na mesma direção: utilizar a língua como um meio de inserção na sociedade brasileira. Ademais, Ornelas (2015) destaca que uma aula de LE motivadora deve atender aos interesses dos alunos, conforme mencionado por Zachariadis (2008).

[...] a maior parte das canções, devido ao seu conteúdo linguístico e musical, capta a atenção dos alunos pela sua componente afectiva de modo a motivá-los, ajudando a criar uma aula mais empática e contribuindo para fixar mais facilmente novos conteúdos linguísticos (Ornelas, 2015, p. 21).

Observamos, também, que os poucos estudantes que selecionaram a opção "não tenho certeza" têm uma permanência mais longa no Brasil e, portanto, estão mais integrados à sociedade brasileira e mais familiarizados com os temas abordados nas aulas. Isso pode ser atribuído ao fato de que os imigrantes participantes do minicurso têm diferentes períodos de residência no Brasil.

Além disso, com base nas respostas dos estudantes e na diversidade de temas explorados através das canções utilizadas nos seis encontros do minicurso, percebemos que a canção pode ser utilizada não apenas com fins musicais (Coelho, 2014), mas também como “[...] um saber específico, não com caráter fechado em si, mas que auxilia, interage, enriquece e é aprendida em conjunto com as demais áreas do conhecimento, seja matemática, literatura, ou a história” (Ponso, 2008). Dessa forma, compreendemos que uma única canção pode ser explorada para gerar uma variedade de exercícios e abordar diferentes temas no ensino de línguas estrangeiras, além de estimular o pensamento crítico e a criatividade dos alunos.

Em outro momento, para identificar os gostos musicais dos estudantes, realizamos algumas perguntas a eles. Por exemplo, no formulário enviado via Google Forms, questionamos se gostaram das canções apresentadas durante as aulas. Observemos:

Tabela 03 - Você gostou das canções apresentadas na aula de hoje?

	1° encontro	2° encontro	3° encontro	4° encontro	5° encontro	6° encontro
Gostei e pretendo ouvi-la outras vezes	85%	100%	95,2%	88,9%	100%	100%
Gostei, mas não pretendo ouvi-la	15%	0%	4,8%	11,1%	0%	0%
Não gostei	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Fonte: Elaborado pela autora com os dados dos formulários.

Notamos que 100% dos alunos indicaram que gostaram das canções apresentadas durante as aulas. No entanto, embora a maioria tenha afirmado que pretendia ouvir essas canções novamente em outro momento, alguns estudantes indicaram que não pretendem incorporá-las ao seu repertório cotidiano.

Apesar de Griffiee (1992) afirmar que ao trabalhar canções na sala de aula devemos considerar os gostos musicais dos estudantes, concordamos com Alves ao expor que em suas aulas se preocupa em “extrapolar os próprios gostos musicais para a ampliação do conhecimento musical e para desconstruir estereótipos” (2019, p. 98), sendo assim, nos propusemos a afastar os aprendizes de suas zonas de conforto e colaborar na ampliação de seus repertórios linguísticos e musicais.

Durante as seis aulas desenvolvidas no minicurso, nos preocupamos em apresentar-lhes canções de diferentes estilos musicais para que os estudantes tivessem a oportunidade de desenvolver uma compreensão mais profunda com as culturas associadas ao idioma. Felizmente, percebemos, a partir da Tabela 03, que uma quantidade considerável dos alunos afirmou gostar e pretender ouvir as canções expostas durante os encontros em outros momentos, assim, “este tipo de atividade pode estender-se para além das aulas, dado que os alunos podem ouvir as canções fora da sala de aulas” (Ornelas, 2015, p. 21). Alves defende que:

Como temos um acesso fácil, atualmente, às canções; o aluno que identificou uma canção do seu gosto, depois, pode tentar compreender sem olhar a letra e, posteriormente, escutar a canção acompanhada desta, fazer uma compreensão, ouvir e cantar. Há uma motivação para um estudo autônomo e individual. (Alves, 2017, p. 250-251).

Ademais, durante os seis encontros, buscamos fomentar ainda mais o interesse dos estudantes pelas canções, cantores e gêneros musicais apresentados. Para isso, em conjunto com os estudantes, analisamos as letras das canções, discutimos seus significados, examinamos as produções realizadas durante e após as aulas. Assim, ao utilizar as canções

brasileiras no ensino de PLAc pudemos motivar os estudantes a se tornarem aprendizes autônomos, possibilitando que os aprendizes se exponham as canções, busquem as letras, aprendam cantá-las, fixem vocabulários e ampliem suas experiências culturais e linguísticas.

Além disso, durante as aulas do minicurso, observamos que, além do interesse geral dos estudantes pelas canções apresentadas, muitos se mostraram particularmente atraídos pelo gênero musical sertanejo. Esses alunos demonstraram motivação ao estudar canções desse gênero e ao discutir a história do sertanejo. Vejamos um fragmento extraído da Aula 02, cuja a canção apresentada foi o sertanejo universitário *Veterano* de Beleza e Maravilha:

Quadro 18 - Sertanejo - 2ª aula

<p>A: Tem uma outra dupla que tem um filme né? Se a gente quiser saber ainda mais a história desse sertanejo clássico. F: Sim, temos o filme “Dois filhos de Francisco” com a história da dupla Zezé Di Camargo e Luciano.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da transcrição da 2ª aula.

Neste trecho, observamos a empolgação dos estudantes ao explorarem o gênero musical sertanejo, o filme “Dois Filhos de Francisco” e a dupla Zezé Di Camargo e Luciano. Esse entusiasmo não apenas aumenta a motivação dos alunos para acompanharem as aulas, como também atua como uma ponte para o aprendizado da Língua Portuguesa. Conforme o Quadro 18, fica evidente que os estudantes estão avançando no processo de “desestrangeirização” (Almeida Filho, 2011) da língua estrangeira, ou seja, estão tornando a língua menos estranha e mais familiar, o que contribui para que ela passe a ser parte do seu repertório e faz com que os alunos se sintam mais confiantes para se expressar e debater ideias.

Logo, observamos que uma parcela dos estudantes, por conta própria, busca mais informações sobre as canções, especialmente as de sertanejo, fora do contexto da sala de aula. Essa iniciativa pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de diversas habilidades linguísticas, como interpretação, compreensão auditiva, fala e capacidade de aprender de maneira autossuficiente.

Além disso, no Formulário 06, os estudantes tiveram a oportunidade de compartilhar o que consideraram útil ao longo do minicurso. Vamos conferir as respostas:

Quadro 19 - As canções nas aulas de PLAc - 6º encontro

R: Posso falar dessas canções com as pessoas.

L: Vou poder ouvir novas canções agora.

C: Conheci músicos referentes no Brasil.

A: Gostei de conhecer muito os ritmos musicais.

G: Eu posso falar a outras pessoas do que aprendi a amar Brasil. Que preciso aprender muito de este *Gran* país.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Formulário 06.

No exemplo da aluna L, é possível observar um certo comportamento autônomo resultante de uma característica afetiva da própria estudante; nesse caso, a aprendiz planeja buscar mais canções em português de livre e espontânea vontade de acordo com os seus próprios interesses e preferências. As alunas R e G, a partir da autoconfiança e motivação desenvolvidas durante as aulas, também demonstram um comportamento autônomo, visto que as estudantes estão dispostas a conversarem com outras pessoas e falarem sobre essas canções e outras coisas que amam do Brasil.

Além disso, no exemplo da aluna G percebemos também que o amor que a aluna demonstra sentir pelo Brasil, está relacionado às culturas brasileiras com as quais a estudante teve contato. Diante disso, para Alves (2019) o processo de aprendizagem de uma LE é capaz de (re)moldar a identidade do aluno na medida em que se amplia o conhecimento e experiências das/nas culturas da língua alvo, promovendo 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).” Alves (2019) afirma que:

Há sempre uma identidade dominante, que geralmente é aquela exercida pela primeira língua e língua estrangeira será portadora de novas vozes e, conseqüentemente, irá provocar novas identificações, assim como novos confrontos e questionamentos, ocasionando outras identidades, mas sem que ocorra o apagamento da discursividade da língua materna que o constitui. Além disso, verifica-se a postura de consciência docente, que leva o professor a desenvolver uma reflexão investigativa e reconstrutiva sobre ser docente, além de ter que construir conjuntamente com o aluno estrangeiro o “caminho” educativo, refletindo o percurso de deslocamento identitário (Alves, 2019, p.79).

Sob essa ótica, observamos a resposta do estudante H no formulário da aula sobre 'Saúde':

Quadro 20 - Os temas trabalhados durante a aula te ajudarão no seu dia a dia no Brasil? Cite exemplos - 5ª aula

H: Sim, me ajuda mas a falar de política com as pessoas.

Elaborado pela autora com base nos dados do Formulário 05.

Ao afirmar que os temas abordados durante a aula serão úteis para discutir a política do Brasil, podemos inferir que, com essa fala do estudante, ele se sente mais interessado e confiante para interagir com brasileiros e se inserir mais profundamente na sociedade brasileira. Assim, observamos mais uma vez que a canção tem o potencial de transcender a sala de aula e o momento de aprendizagem, promovendo uma conexão mais ampla e significativa.

No último formulário aplicado através do *Google Forms*, o estudante J apresentou suas impressões finais sobre o minicurso. Vejamos:

Quadro 21 - Quais as suas impressões finais sobre o minicurso?

J: Eu acho que além de aprender músicas, o idioma e costumes , eu sorri, *conoci* pessoas , me diverti muito.

Elaborado pela autora com base nos dados do Formulário 06.

A partir do exemplo do estudante J notamos que as características afetivas positivas foram insumos importantes para a motivação e autoconfiança, visto que quanto mais motivado a aprender, autoconfiante, maior a evolução no processo de aquisição de LE (Zachariadis (2008). Dessa forma, percebemos que as canções estão fomentando uma maior autonomia e potencialmente auxiliando na inserção dos estudantes à sociedade brasileira.

Finalmente, compreendemos que a contribuição do emprego de canções nas aulas de PLAc revelou-se extremamente significativa, facilitando a aprendizagem do português e promovendo a compreensão intercultural. As músicas utilizadas e os temas trabalhados nas aulas do minicurso incentivaram discussões sobre temas sociais e políticos relevantes e as aulas permitiram que os estudantes se conectassem emocionalmente tanto com suas próprias culturas quanto com as culturas brasileiras, criando um ambiente de aprendizagem acolhedor, lúdico, motivador e empático.

4.1.5 *Feedbacks* do minicurso

Por último, nos questionários, demos espaço para que os alunos deixassem sugestões, dúvidas ou comentários sobre os encontros, como forma de avaliarmos o minicurso e

tentarmos perceber quais foram os pontos positivos para os aprendentes e o que faltou ou poderia ser melhorado nas aulas. Observemos:

Quadro 22 - Comentários dos alunos sobre o Minicurso - 6ª aula

B: Foi ótima as informações que tivemos porque nos ajuda a resolver algumas *questões* no dia a dia.

C: Gostei muito da dinâmica da professora, parabéns professora.

R: Metodologia muito boa e Professora é muito dinâmica, paciente e tem boa pedagogia para ensinar, gostei muito.

L: Gostei muito da *dinâmica* e a pedagogia de cada aula.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Formulário 06.

Pelas transcrições apresentadas neste quadro, notamos que, felizmente, o minicurso “Português a partir de canções brasileiras” teve um retorno positivo para os estudantes, visto que a maioria gostou dos encontros e das canções apresentadas, aprenderam mais sobre os temas e os consideraram úteis ao cotidiano deles. Buscamos caminhar em consonância com Sene (2017), ao afirmar que o ensino-aprendizagem da língua de acolhimento deve buscar proporcionar um ensino linguístico, cultural e social em diferentes situações cotidianas, “de maneira que sejam capazes de realizar coisas que os ajudem a suprir as necessidades básicas e a promover a acolhida e inserção desse público na sociedade de acolhida” (Sene, 2017, p. 77).

Em adição, o aprendizado de línguas requer um envolvimento ativo por parte dos alunos, lembrando sempre que cada um observa e interpreta as coisas de maneiras diferentes. Sendo assim, é um erro o professor considerar todos os seus alunos como sendo iguais, possuindo os mesmos interesses, preferências e ritmo. Diante disso, esperamos que os estudantes possam buscar outras canções com as quais eles se identifiquem na Língua Portuguesa, bem como utilizar o idioma fora do espaço da aula, se sintam mais confiantes e motivados com a língua e tenham mais consciência da importância da aprendizagem autônoma e participativa em futuros minicursos/cursos de português.

Na sequência, apresentamos uma análise sobre como o ensino intercultural e a utilização de canções nas aulas podem influenciar na presença (ou ausência) de choques linguísticos e culturais nas aulas de PLAc.

4.2 Diálogos e choques linguísticos e culturais dos estudantes de PLAc

Neste capítulo abordaremos alguns aspectos relacionados aos choques linguísticos e culturais experienciados pelos estudantes do minicurso “Português a partir de canções brasileiras” durante as aulas, mas também durante a imersão em território brasileiro.

Sequencialmente, abordaremos os choques linguísticos vivenciados pelos alunos, atrelados principalmente à cultura de aprender dos estudantes.

4.2.1 Choques Culturais no Ensino de PLAc

Durante os seis encontros, os estudantes tiveram a oportunidade de compartilhar suas vivências e experiências no território brasileiro e os choques linguísticos e culturais que foram experienciados por eles. Deste modo, com base em práticas humanizadoras que promovem o bem-estar, o respeito e a valorização mútua entre professor e alunos (Gomes de Matos, 2010), decidimos desenvolver uma categoria a partir das experiências dos aprendizes compartilhadas e/ou vivenciadas durante as aulas, em consonância com o conceito de interculturalidade discutido na fundamentação teórica.

Na **Aula 04**, cujo tema principal era **Saúde**, trabalhamos a partir do rap *Sem saúde* de Gabriel, o Pensador e do funk *Vacina Butantan* de MC Fioti, como já mencionado anteriormente. E, apesar de alguns estudantes afirmarem que não há Funk em seus países de origem, outros aprendizes associaram o ritmo ao Reggaeton, gênero musical muito presente em diversos países da América Latina. Observemos as respostas ao Formulário 04:

Quadro 23 - Os gêneros musicais rap e funk se assemelham a gêneros comuns em seu país de origem? - 4ª aula

<p>C: Sim, é um ritmo que mais se ouve no meu país, a Venezuela. Mas lá se chama Reggaeton como em toda a América Latina.</p> <p>F: Sim, música urbana escutada em toda latinoamérica.</p> <p>I: Hip Hop.</p> <p>R: É rap estilo iguais.</p> <p>H: Sim, escuto esse tipo de músicas no meu país (rap).</p>
--

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Formulário 04.

Percebemos, a partir dos comentários do Quadro 23, que há uma conexão significativa principalmente entre o Funk e o Reggaeton. Segundo Monteiro (2019), ambos os ritmos são ressignificações do Hip Hop estadunidense “a partir de releituras musicais ligadas às diásporas africanas, experiências subalternas e a outros ritmos musicais dos locais de onde saíram, como a salsa e o samba, por exemplo”. Dessa forma, o Reggaeton emerge como um gênero musical predominante nos países dos estudantes, com uma presença culturalmente marcante em toda a região latino-americana e apresentando inúmeras semelhanças com o funk

brasileiro, amplificando a conexão intercultural e fortalecendo os laços identitários entre os estudantes.

Além disso, alunos como R e H mencionam a familiaridade com o rap em seus países de origem, o que destaca a universalidade de alguns estilos musicais urbanos, como o Rap. Griffe (1992) afirma que a canção é universal, uma arte que todos conhecem e estão predispostos a conhecer. Assim, alguns gêneros musicais podem ser os mesmos em sociedades diferentes, o que facilita a identificação dos aprendizes, que, em associação com seus conhecimentos prévios, podem pensar nas características da canção (gênero, instrumentos, ritmo, temáticas, público-alvo).

No mesmo encontro, observamos, através dos relatos dos próprios aprendizes, que praticamente todos já utilizaram o SUS no Brasil, compartilhando experiências variadas. Alguns aspectos negativos mencionados incluíram dificuldades com encaminhamentos, longas esperas para atendimento e desafios na comunicação com profissionais de saúde. Por outro lado, muitos elogiaram a eficiência do serviço em relação à rapidez no atendimento, a gentileza dos profissionais e a disponibilidade de medicamentos gratuitos. Neste sentido, todos os alunos tiveram a oportunidade de apresentar questionamentos e refletir sobre o sistema de saúde brasileiro fazendo paralelos com o sistema de saúde em seus países de origem durante a aula e no Formulário 04 do *Google Forms*, vejamos:

Quadro 24 - Você vê mais semelhanças ou diferenças entre o sistema de saúde brasileiro e o sistema de saúde de seu país? Cite exemplos

G - Muita diferença, atualmente, porque o sistema de saúde público de meu país Venezuela não funciona bem, antigamente era muito bom. O sistema de saúde privado segue sendo muito bom, mas há que ter muitos dólares.

J: Semelhanças, quem tem dinheiro tem mais privilégios, quando tudo *debería* ser igual.

B - No Brasil tem melhores serviços, como tratamento de câncer, transplante de órgãos e outros serviços.

F - No Brasil tem uma boa estrutura, *equipos*, e insumos que não temos em nosso país, mas nós temos bom conhecimento que aplicamos muito bem.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Formulário 04.

Deste modo, o Quadro 24 contém excertos interessantes sobre as percepções dos estudantes em relação às semelhanças e diferenças entre o sistema de saúde brasileiro e os sistemas de saúde de seus países de origem. Essas respostas refletem tanto as dificuldades enfrentadas em seus países de origem quanto às qualidades do sistema de saúde brasileiro, ilustrando a complexidade das experiências dos alunos e como suas perspectivas culturais influenciam a análise comparativa dos sistemas de saúde.

Assim, percebemos que relacionar a canção com os movimentos e as contextualizações históricas pareceu bem produtivo para os alunos, pois estes compreenderam melhor a canção, comparando-a com os acontecimentos dos países, tanto da língua-alvo quanto da língua materna (Alves, 2019). Compreendemos que atividades de comparação não apenas favorecem a interculturalidade e reflexão sobre a cultura alvo, mas também sobre a própria cultura. Entretanto, como Zanatta (2009) expõe, é crucial que essas atividades promovam uma reflexão que atravesse os limites da própria cultura, visto que se as comparações se restringirem apenas a aspectos superficiais de comparação, podem não contribuir para o aprendizado e a aquisição da língua, limitando-se a meras curiosidades culturais e, em alguns casos, reforçando estereótipos. Assim, é preciso que o professor valorize e instigue as reflexões e a história dos estudantes, respeitando e interagindo com a cultura do aprendiz e aproveitando da bagagem dos estudantes.

Após as interações do Quadro 24 e considerando o conceito de “paz comunicativa” defendido por Gomes de Matos (2010) em que os direitos dos aprendizes de comunicar-se em contextos de ensino-aprendizagem de línguas são primordiais e devem ser respeitados e praticados, notamos que,

[...] o respeito e a aceitação da diversidade são conceitos importantes para a saúde emocional do aprendiz e para o estabelecimento da sensação de pertencimento e de identificação com um grupo, uma cultura, uma língua. Nesse sentido, faz-se fundamental o papel do professor ou de qualquer outro indivíduo que promova a aprendizagem de uma língua, no sentido de motivar a colaboração e valorizar aquilo que o aprendiz já possui em termos de conhecimento linguístico, cultural e pessoal, empenhando-se na humanização do ensino e na promoção do bem-estar na aprendizagem (Kaneoya, 2015, p. 256).

De forma complementar, ao cultivar um ambiente de respeito mútuo e valorização das experiências individuais dos aprendizes, é possível fortalecer não apenas as habilidades linguísticas, mas também uma maior compreensão das diversas realidades e perspectivas de cada estudante, contribuindo para um aprendizado mais significativo e inclusivo, onde cada aluno se sente reconhecido e respeitado. Deste modo, a partir dos relatos individuais de cada aluno que participou do minicurso, percebemos que os estudantes se sentiram motivados e confiantes para compartilhar suas vivências.

Em outro momento, na **Aula 06**, optamos em explorar o tema **Festas e eventos típicos**. Antes de introduzirmos uma canção brasileira, perguntamos aos alunos quais festividades brasileiras eles conheciam. Como esperado, todos os estudantes responderam prontamente que conheciam o carnaval. No entanto, percebemos que a concepção de carnaval dos aprendizes estava principalmente ligada às escolas de samba do Rio de Janeiro e de São Paulo. Nenhum aluno estava familiarizado, por exemplo, com o carnaval de Olinda ou com as

tradicionais marchinhas de carnaval. Após apresentarmos esses diferentes tipos de carnavais brasileiros, os alunos mencionaram, por meio do Formulário 06, que existem celebrações semelhantes em seus países. Vejamos:

Quadro 25 - O carnaval brasileiro se assemelha com as festividades comuns em seu país de origem? - 6º encontro

B: O carnaval se celebra em outros países da *sudamerica* , além *de eso* algumas *danzas* e festas tem coisas parecidas.

F: Sim, calipso é uma canção da Venezuela que se ouve tanto no Carnaval quanto no Samba no Brasil.

R: Temos *algunas* festas e estilos de canção semelhantes como o carnaval e as festas típicas.

G: Sim, com certeza. O Calipso, o carnaval de Maturin.

Fonte: Elaborado pela autora com os dados dos formulários.

Esses relatos evidenciam uma conexão cultural e musical entre diferentes países da América Latina, principalmente no que se diz respeito ao carnaval, visto que a música, a dança e a atmosfera festiva do carnaval brasileiro são reconhecidas e compartilhadas de maneiras diversas ao redor da América Latina, enriquecendo o entendimento dos alunos sobre o assunto. Decidimos aproveitar as relações de interculturalidade estabelecidas com o carnaval, para perguntar, durante a aula, de que forma os estudantes se identificavam com o samba brasileiro:

Quadro 26 - Interculturalidade com o carnaval brasileiro - 6º encontro

Professora: E vocês escutam samba no dia a dia de vocês?

R: Professora, a Magalenha é samba? Eu cresci escutando música daqui, porque meu padrasto praticava capoeira, e ele sempre colocava sambas e eu gostava muito. Por questões da vida eu vim morar no Brasil e eu sempre busco as letras e gosto muito, já conhecia muita canção daqui por essa razão.

L: A maioria de nós cresceu ouvindo Magalenha na Venezuela e achando que era samba, mas poucas pessoas do Brasil conhecem, pelo menos aqui no sul, não sei em São Paulo.

A: Na Venezuela escutam samba quando fazemos festas ou em algumas celebrações em uma hora que chamamos de *hora loca*, então colocamos todos os tipos de canção e para as (canções) brasileiras sempre samba.

G: Bom, eu lá na Venezuela já escutei Gustavo Lima algumas vezes, é bem conhecido por lá.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da transcrição da 6ª aula.

A partir do trecho anterior, fica evidente que o gênero samba é amplamente reconhecido pelos estudantes. Alves (2019) argumenta que isso se deve ao fato de o samba ter

suas raízes no Brasil e ser construído como uma identidade nacional, o que o torna uma das principais representações culturais do país, singular em relação a outros lugares. Por outro lado, um dos alunos destacou o cantor de sertanejo universitário Gustavo Lima, evidenciando a popularidade de outro estilo musical entre esse grupo.

Nessa aula, além de explorarmos o carnaval e o samba brasileiro, tivemos a oportunidade de introduzir também outras festividades e gêneros musicais brasileiros a partir da apresentação de vídeos e *slides*, como o Vanerão, o Festival Folclórico de Parintins, algumas músicas de Forró, as Festas Juninas, a Catira e as Festas de Peão.

Quanto à Festa Junina, exploramos não apenas sua origem histórica, mas também as danças tradicionais como a quadrilha, as músicas, as comidas e as bebidas típicas. Durante a discussão, alguns estudantes compartilharam que em seus países de origem também existem celebrações que possuem semelhanças com essa festividade:

Quadro 27 - Interculturalidade com a Festa Junina

<p>R: O modo de se vestir é parecido, mas a canção é diferente, se chama <i>Joropo</i> na Venezuela.</p> <p>A: Na Colômbia também tem, tem que se vestir muito parecido com a festa junina, saias largas, roupa xadrez, <i>sombrero</i> de palha.</p> <p>C: Na Venezuela é em uma data específica dada pelo estado, na minha região é mais em abril ou março.</p> <p>B: Na Colômbia o joropo é um tipo de dança indígena, usada principalmente para chamar a chuva.</p> <p>L: Na Venezuela essa dança indígena tem um outro nome, mas o Joropo é muito dançado por pessoas do campo.</p>
--

Fonte: Elaborado pela autora com os dados das gravações.

Durante essa exploração, foi notável que principalmente na Colômbia e na Venezuela há celebrações que guardam semelhanças com a Festa Junina brasileira. Por exemplo, há tradições onde as pessoas se vestem com saias largas, roupas xadrez e chapéus de palha, evocando uma atmosfera familiar à festividade junina. Embora os períodos e os rituais específicos possam variar, a essência festiva e os elementos culturais compartilhados demonstram conexões profundas entre as diferentes manifestações culturais na região.

Em outro momento, exibimos um vídeo que narra a história da Festa do Peão de Barretos, e os alunos venezuelanos compararam essa festa com uma celebração semelhante na Venezuela, destacando as diferenças e semelhanças entre ambos os eventos. Em seguida, apresentamos a Festa de Parintins, que foi uma descoberta surpreendente para os estudantes, pois esse evento cultural do norte do Brasil era totalmente desconhecido para eles. Isso

evidenciou que os alunos têm pouca ou nenhuma familiaridade com a região norte, que muitas vezes é desvalorizada e até esquecida por brasileiros, estrangeiros, materiais didáticos e professores de PLE ou PLAc. De maneira geral, no Formulário 05, os estudantes se mostraram muito satisfeitos em aprenderem mais sobre festas e comemorações brasileiras. Observemos:

Quadro 28 - Durante esse encontro, você aprendeu alguns aspectos sobre a cultura brasileira? Cite exemplos

F - Sim sobre <i>as</i> costumes típicas e músicas das 5 regiões <i>de</i> Brasil.
J - <i>Aprendi</i> a diversidade da cultura , Brasil é muito grande , os bailes , fantasias. Cada <i>region</i> é diferente e tem costumes diferentes, pratos e música.
B - Sim, é muito legal conhecer outros ritmos musicais.
K - Aprendi muito mais sobre a cultura do Brasil, o carnaval e outras festas como o Peão.
G: As canções típicas das regiões.
H: carnaval, bumba meu boi, peão de boiadeiro, dança de velhos, festa de Iemanjá, folia, etc.
L: Sim, os diferentes carnavais.
C: Sim, aprendi sobre Rodeio um tipo esporte e depois performances musicais são realizados, as pessoas aproveitam e comem e bebem, e como uma festa.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da transcrição da 5ª aula.

Deste modo, compreendemos que festas populares são manifestações culturais que representam um patrimônio imaterial da humanidade (Duvignaud, 1973) enraizadas na cultura popular e na identidade cultural de uma sociedade. Além disso, buscamos discutir e problematizar cada um dos eventos que foi apresentado aos estudantes, visto que cultura não é somente comportamentos, comidas, festas e costumes do grupo de falantes nativos, uma vez que “este conceito de cultura perpassa a manutenção das características nacionais e há uma falta de profundidade histórica” (Salomão, 2015).

Ao abordar esses temas, buscamos evitar a redução da ‘cultura’ a recortes superficiais do estilo de vida de uma parcela da população e não promover “ ‘safáris culturais’, nos quais as culturas aparecem engessadas e o diferente é exotizado” (Maher, 2007, p. 260). Para isso, durante as aulas, incentivamos os alunos a questionar estereótipos e generalizações, ressaltando que as culturas são dinâmicas e multifacetadas. Apresentamos diferentes vozes e narrativas dentro de uma mesma cultura, utilizando músicas de artistas de diversas origens e gêneros musicais. Além disso, estimulamos discussões em grupo sobre a complexidade

cultural, incentivando os alunos a refletirem sobre como as representações culturais podem ser simplificadas ou distorcidas e como isso impacta a percepção das pessoas. Isso é fundamental porque:

Quando se trabalha com as culturas, portanto, temos que nos precaver para não apresentar os atores dessas culturas como representantes exemplares das mesmas. Temos que buscar as matrizes comuns, mas também abrir espaço para a diversidade de expressões, para a possibilidade e para a existência real de divergências e criações individuais e coletivas que variam no tempo e no espaço (Chiodi; Behamondes, 2002, *apud* Maher, 2007, s/p)

Assim, buscamos promover interações sociais, culturais e interculturais ao apresentar, discutir e problematizar algumas festividades típicas das cinco regiões do Brasil, além de solicitar aos alunos que compartilhassem informações sobre festas comuns de seus países de origem. Durante o encontro, os aprendizes mencionaram celebrações como a *Feria de la Sapoara* e a *Festa da Virgen da feira do Chiquinquirá* da Venezuela, assim como o "Festival do Guizo" na fronteira entre Uruguai, Paraguai e Brasil. Nesse momento, os estudantes puderam compartilhar vídeos sobre essas festas e esclarecer dúvidas entre si, criando um ambiente acolhedor e de identificação mútua. Essas trocas incluíram canções, histórias e línguas diversas, promovendo novos laços entre os participantes. Dessa forma, a interculturalidade foi fortalecida através do compartilhamento e da valorização das diversidades culturais presentes na sala de aula. Para Zanatta, a interculturalidade:

Auxilia seus alunos a perceber as diferenças étnicas e culturais que permeiam as diferentes culturas, promovendo, desta forma, maior respeito e revitalização entre as culturas, tornando, assim, o aprendizado da língua mais motivador e eficaz. (Zanatta, 2009, p. 159-160).

Barcelos (2010) sugere que, nas aulas de língua estrangeira, haja o cuidado com o outro, assim, deve-se “ouvir as histórias dos participantes e considerar as emoções como partes do “processo de ensinar, aprender, aprender a ensinar e de aprender a formar professores” (Barcelos, 2010, p. 62). Neste sentido, o papel do professor passa a ser o de articulador de muitas vozes, variedades linguísticas e culturais, promovendo interações saudáveis e realmente significativas em contextos de ensino/aprendizagem (Kaneoya, 2015). Neste sentido, Paulo Freire defende a valorização das relações interculturais e pressupõe a dialogicidade e a eticidade,

Paulo Freire, então, aponta nas relações interpessoais, a necessidade de não se impor ao outro a forma de ser de uma dada cultura, mas também de não se negar ao outro a curiosidade de saber mais do que a sua cultura propõe, existindo, nesta relação de respeito à cultura do outro, certa complexidade (Oliveira, 2011, p. 122).

Finalmente, concordamos com Junior e Magalhães (et al, 2015, s/p) ao defenderem que deve-se “promover o discurso da sala de aula de Língua Estrangeira fomentado pelas

vivências de alunos e alunas, como forma de conjugar ao conhecimento linguístico a formação do pensamento crítico”. Deste modo, compreendemos que nas aulas de LE e mais especificamente de PLAc, dar voz aos estudantes e promover interações críticas, onde os aprendizes podem recorrer às suas experiências e vivências seja uma maneira respeitosa e humanizadora de se ensinar a Língua Portuguesa.

4.2.2 Choques e correlações linguísticas no Ensino de PLAc

Apesar de compreender que algumas canções podem ser um recurso para que se identifiquem elementos linguísticos, tempos verbais e padrões sintáticos, no minicurso em questão, optamos em promover o uso inconsciente das regras gramaticais em vez de seu uso consciente e estruturalista durante as aulas. À vista disto, concordamos com Brown (2001) *apud* Fogaça, Loureiro e Calvo (2020) ao afirmar que

Brown (2001, p. 136) assinala que a maioria dos contextos, a abordagem indutiva é mais apropriada, isto porque, segundo o autor, a forma indutiva se assemelha mais com a aquisição natural da língua, visto que as regras são absorvidas de modo subconsciente; se encaixa melhor ao desenvolvimento da interlíngua, o qual diz respeito às etapas de aquisição de regras; dá mais liberdade ao aluno para se comunicar em alguns aspectos da língua, antes de receber explicações gramaticais; e acaba sendo de certa forma um pouco mais motivadora, pois permite que os próprios alunos descubram/percebam as regras ao invés de serem ditas (Fogaça; Loureiro; Calvo, 2020, s/p).

Deste modo, adotamos uma abordagem comunicativa, na qual é fundamental introduzir a língua por meio de contextos autênticos, com o objetivo de capacitar o aprendiz a se comunicar efetivamente na língua alvo, como enfatizado por Larsen-Freeman (2003, p. 128). Assim:

[...] as estruturas gramaticais passam a ser vistas como meios de o usuário da língua atingir seus objetivos discursivos. Isso significa dizer que o professor não ensina gramática apenas para ensinar gramática, mas sim para ajudar o estudante a desenvolver sua competência comunicativa, sua capacidade de realizar funções linguísticas como, por exemplo, convencer, informar, ameaçar e convidar. A gramática é um meio importante, mas apenas um meio, para atingir os fins comunicativos (Oliveira, 2014, p.151).

Apesar disto, durante as aulas, alguns estudantes apresentaram interesse em estudar a partir de abordagens mais tradicionais e que exigem o domínio da terminologia gramatical e do conhecimento profundo das regras do idioma. Para estes alunos, aprender a partir da gramática seria importante para ‘escrever melhor’. Diante desta afirmação, partimos do pressuposto de que, para os estudantes, a gramática ocupa um lugar central no processo de ensino-aprendizagem, e a partir dela, o aluno poderá falar uma língua mais próxima à dos falantes nativos.

No entanto, como pesquisadoras e professoras de Língua Estrangeira, consideramos que para formar falantes comunicativamente competentes, o ensino e aprendizagem de uma LE não deve focar apenas na forma mais tradicional de aprender gramática, pois ela, por si só, não é suficiente. Deste modo, concordamos com Rocha e Gileno (2015) ao afirmarem que choques entre a cultura de aprender do aluno e a cultura de ensinar do professor podem ser recorrentes, visto que grande parte dos estudantes estão mais acostumados com um ensino gramatical, enquanto os professores podem ter uma formação em outro contexto e carregar suas próprias crenças e representações no ensino-aprendizagem de um idioma. Neste sentido,

Vale remarcar que essas solicitações dizem muito sobre a cultura de aprender dos aprendentes, que, muitas vezes, acreditam, que para aprenderem uma língua estrangeira, é preciso saberem primeiro a gramática da língua e quando se deparam com um ensino mais voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa, partindo de atividades que direcionam ao uso da língua, muitos apresentam resistência. Essa resistência pode atrapalhar e interferir no ensino-aprendizagem da língua-alvo (Sene, 2017, p. 87).

Diante dos pontos apresentados, há um grande dilema entre os professores em saber qual é a melhor maneira de se trabalhar com a gramática nas aulas de Língua Estrangeira. Nesta pesquisa, compreendemos que a gramática não deve ser negligenciada e ignorada, entretanto, conforme Alonso Rey:

La enseñanza de la gramática no tiene por qué ser un fin en sí mismo, sino que puede estar en función de un objetivo principal. Los alumnos no son gramáticos o lingüistas; se trata de enseñar la lengua en sí y no de hacer un análisis y estudios profundos sobre la misma. Se puede tener mucho conocimiento teórico y ser incapaz de comunicarse o expresar lo que se necesita en un momento determinado (Alonso Rey, 2011, p. 83).

A partir dessa citação compreendemos que é importante que o estudante aprenda as formas estruturais e gramaticais da Língua Portuguesa, porém, de maneira que sejam capazes de se comunicar, interagir e agir discursivamente no mundo real. Neste mesmo sentido, Leffa (2009) afirma que

O conteúdo a ser trabalhado com os alunos não precisa ficar preso às regras da gramática, à lista de palavras ou mesmo a determinada habilidade, como a ênfase na leitura. Pode ir além de tudo isso. Pode ser mais panorâmico ou mais específico. Pode trabalhar poesia ou prosa, com esporte ou canção, clássica ou popular, heavy metal ou hip-hop (Leffa, 2009, p. 121).

Dessa maneira, seguimos trabalhando e conduzindo reflexões a partir do uso da gramática de maneira mais implícita, porém, como os estudantes propuseram aulas mais tradicionais e focadas no ensino a partir da gramática, discutimos com a equipe do PoLEM para que sequencialmente, um outro minicurso fosse elaborado e ministrado neste sentido, ainda que de maneira mais contextualizada, visto que a gramática, enquanto elemento constitutivo da língua, não deve ser trabalhada de forma isolada da comunicação.

Finalmente, compreendemos que o ensino de gramática em sala de aula de língua estrangeira para que o estudante se desenvolva e alcance um nível mais elevado é importante, consideramos, portanto, a necessidade de haver continuação e ampliação do debate dessa questão no ensino-aprendizagem de línguas para que o ensino de gramática nas aulas de LE, sejam menos estruturalistas e de forma mais eficiente, dinâmica e apropriada.

Além disso, como forma de expandir o vocabulário e progredir na aprendizagem da Língua Portuguesa, verificamos que, com recorrência, os estudantes fizeram correlações linguísticas durante as aulas do minicurso, ou seja, se esforçam em fazer comparações e apresentar correspondentes do que lhes foi apresentado em espanhol. Observemos o exemplo a seguir:

Quadro 29 - Correlação linguística com ‘calourada’ - 2ª aula

A: Calourada.. hmm.. nunca escutei essa palavra.

Professora: Calourada podem ser todos os novatos da faculdade, mas também pode ser uma festa de recepção dos calouros.

F: *Profe*, sabe como seria em espanhol?

Professora: Alguém sabe?

C: *No tiene. Bueno*, é como *una recepcion*.. Bom, *em* Argentina não.

J: Em espanhol pode ser *novatada*, como quem está começando. Quando alguém novo chega na Universidade dizem “aí chegou a novatada”.

R: Eu pensei em outra palavra, no Peru chamam de *cachimbos*.

D: Na nossa cultura nós chamamos as pessoas que estão nos anos anteriores de *primariones*.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da transcrição da 2ª aula.

No caso do exemplo, os estudantes serviram-se da Língua Materna como ferramenta facilitadora na aprendizagem de LE, deste modo, utilizaram a Língua Espanhola para entender um elemento linguístico recém-ensinado e desenvolver estratégias perifrásticas. Nas palavras de Atkinson (1987) “quando os alunos não sabem como dizer algo na LE, devem pensar em modos diferentes para dizer a mesma coisa na língua materna que seja mais fácil de ser traduzida” (Atkinson, 1987).

Apesar de alguns professores e pesquisadores influenciados pelo behaviorismo ou pela visão monolíngue considerarem a Língua Materna como uma influência negativa na sala de aula de LE e entenderem os sistemas linguísticos como distintos, isolados ou como ‘duas solidões’ (Cummins, 2005, p. 588), percebemos que é comum que os estudantes recorram à sua língua materna em sala de aula, deste modo, para os aprendentes, a referência à língua

materna é positiva e pode facilitar, melhorar e agilizar a compreensão da LE. Neste sentido, Bernabé (2008, p. 245) defende que o “O uso de L1 (Primeira Língua/Língua Materna) pelo aluno durante o processo ensino-aprendizagem é quase inevitável, já que o aluno faz uso de sua língua materna para a aprendizagem da LE (Língua Estrangeira)”. Assim,

É comum nos depararmos com a interferência da língua materna no processo de ensino e aprendizagem da LE, uma vez que os alunos tendem a fazer associações entre a LM e a língua alvo quando estão inseridos no processo de aprendizagem da nova língua. Essas interferências podem ser vistas na estruturação, vocabulário e pronúncia. Elas, no entanto, não precisam ser encaradas como negativas durante esse processo. Se analisarmos alguns exemplos dentro de nosso país, perceberemos que as variações linguísticas presentes no Brasil são de várias naturezas e muito comuns, e incorporam questões de vocabulário, de sotaque e até mesmo de estrutura. Sendo assim, é coerente afirmar que a variação linguística é algo comum em diversas situações de práticas de linguagem, o que envolve também a aprendizagem de uma nova língua (Glaba, 2021, s/p).

No Quadro 30, apresentamos um outro exemplo de estratégias perifrásticas. Nesse caso, a professora, durante a aula, aponta para a imagem de uma mesa de cabeceira e pergunta aos estudantes qual é o nome daquele móvel, observemos as respostas:

Quadro 30 - Correlação linguística com a ‘mesa de cabeceira’ - 3ª aula

Professora: Como esse móvel se chama?

A: Na Colômbia se chama mesa de noite.

C: Na Argentina é a mesa de luz.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da transcrição da 3ª aula.

De acordo com ambos os exemplos apresentados nos quadros 29 e 30 percebemos que a tradução é útil aos estudantes e possibilita o reconhecimento de vocabulários, estruturas ou sentenças que são expressas na LE. Neste sentido, Aires e Mozzillo (2018, p. 214) dissertam que “a conexão entre as línguas funcionaria como um suporte para o entendimento e a aprendizagem, que se tornam mais acessíveis”.

Além disso, compreendemos que repreender o estudante que utiliza a língua materna durante as aulas de LE pode frustrá-lo e desmotivá-lo. Neste sentido, Cavalheiro (2008) afirma que a LM serve como um conforto e uma âncora para o aprendiz, visto que a interação pode diminuir o abismo entre as duas línguas e elevar a autoestima do aluno. Neste sentido, Quast (2020) comenta que,

Nessa perspectiva, o pesquisador se questiona, por exemplo, se a aprendizagem colaborativa poderia ser encorajada em um ambiente em que a LM é excluída, e se o objetivo seria meramente ensinar uma L2 ou trabalhar com tarefas que encorajem a aprendizagem independente e propiciem autonomia (Quast, 2020, p. 201).

Finalmente, compreendemos que para que os estudantes aprendam uma LE, estes não

precisam se desvencilhar totalmente de suas línguas maternas e nem sentirem frustração pelas interferências que haverá durante o processo, pois ela serve como um suporte no decorrer do aprendizado e também uma forma de conforto para que o aluno se sinta à vontade para se comunicar, perguntar e tentar se expressar na LE. Entender como isso ocorre e quais são as suas implicações pode favorecer um direcionamento mais eficaz por parte dos professores de LE, como também pode servir de reflexão sobre a realidade da diversidade cultural que constitui as línguas no contexto atual de globalização.

Finalmente, os relatos demonstram como as experiências compartilhadas pelos alunos, seja em relação à familiaridade com ritmos como o funk e o samba, seja na discussão das festividades brasileiras, destacam a importância de um ensino intercultural que valoriza a diversidade e promove um ambiente de aprendizado acolhedor. Além disso, a abordagem comunicativa, ao enfatizar a gramática de maneira implícita, mostrou-se eficaz na construção de competências linguísticas, mesmo diante da resistência de alguns alunos que desejam uma abordagem mais tradicional. Assim, a promoção da interculturalidade e o respeito às experiências individuais dos aprendizes foram fundamentais para a criação de um espaço de aprendizado dinâmico e inclusivo, refletindo a essência do ensino de línguas como um ato de troca e diálogo entre culturas.

Para finalizar, apresentamos as considerações finais, retomando os objetivos da pesquisa relacionando-os com as análises realizadas, reiterando as contribuições da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa com uma investigação sobre o ensino e a aprendizagem de português em contexto de PLAc. Começamos com uma revisão teórica e a elaboração do minicurso "Português a partir de músicas brasileiras", composto por seis encontros. As tarefas didáticas abordaram temas relevantes para os alunos, como trabalho, educação, moradia, saúde, política e festas típicas.

O minicurso e a pesquisa desenvolvida e apresentada nesta tese tiveram como objetivo geral analisar a eficácia das tarefas didáticas utilizando canções brasileiras como elemento intercultural e guia para as aulas. Os objetivos específicos incluíram observar a presença de choques linguísticos e culturais, avaliar como as canções contribuem para a aprendizagem do português e investigar se elas aumentam o interesse e a motivação dos alunos para o estudo autônomo da língua. A questão central da pesquisa foi: De que maneira o emprego de canções brasileiras como um elemento intercultural pode promover o ensino e aprendizagem de português em contexto de acolhimento?

Para responder a pergunta e aos objetivos da pesquisa, durante o minicurso, aplicamos seis tarefas didáticas baseadas em canções, coletando dados e realizando análises conforme o referencial teórico da pesquisa.

Desse modo, na fundamentação teórica, abordamos o contexto do PLAc no Brasil, destacando o projeto PoLEM da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, que apoia a inserção e autonomia de imigrantes através do ensino da Língua Portuguesa e da(s) cultura(s) brasileira(s).

Em seguida, promovemos discussões destinadas a refletir sobre as relações entre língua e cultura no ensino e aprendizagem de um idioma estrangeiro, abordamos também como as canções podem servir como mediadoras das relações histórico-culturais nas aulas de línguas estrangeiras, apesar dos desafios impostos pela diversificada natureza da língua e cultura(s) brasileira(s).

Finalmente, discutimos sobre como as canções desempenham um papel crucial na aprendizagem de línguas ao refletirem a diversidade cultural e a realidade social brasileira. Além disso, elas são valiosas para a prática de habilidades linguísticas essenciais, como vocabulário, pronúncia e compreensão auditiva, proporcionando aos alunos uma imersão mais autêntica na língua alvo, visto que as canções contribuem na aprendizagem do funcionamento e do uso da língua em suas estruturas linguísticas.

Na sequência, na metodologia de pesquisa, constatamos que esta se insere no campo da Linguística Aplicada (LA) e é classificada como uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo tendo como método o estudo de caso. Também, descrevemos o cenário de pesquisa, o perfil da pesquisadora e dos participantes, assim como as ações realizadas e os procedimentos adotados para a análise de dados.

Depois, iniciamos a análise dos dados, que incluiu aproximadamente 130 formulários e as gravações dos encontros. Esse processo resultou na identificação de três microesferas principais. A primeira refere-se à contribuição das canções para as aulas de PLAc. A segunda aborda a presença ou ausência de choques linguísticos e culturais entre os estudantes de PLAc, considerando o impacto do ensino intercultural e da utilização das canções. A terceira microesfera examina como as canções brasileiras podem ser empregadas no ensino de PLAc para promover uma aprendizagem mais autônoma da Língua Portuguesa.

Ao analisar a contribuição do emprego de canções nas aulas de PLAc, observamos que elas integram aspectos linguísticos, culturais e afetivos de forma eficaz, e também incentivam os estudantes a aplicarem o aprendizado no cotidiano. Nas discussões sobre as músicas, os estudantes puderam refletir sobre como as canções evocam memórias e experiências pessoais. Além disso, algumas canções como *Era uma casa* de Vinicius de Moraes, revelou raízes culturais comuns e reforçou o valor das canções na transmissão cultural e no aprendizado de línguas, promovendo um ambiente de interculturalidade e compreensão mútua a partir da identificação dos estudantes.

Observamos que a proximidade cultural entre países latino-americanos atua como um facilitador significativo na aprendizagem de línguas estrangeiras. Além do mais, quando os professores permitem o uso da língua materna dos estudantes e incentivam a apresentação de aspectos culturais dos alunos durante as aulas, os aprendizes se sentem mais motivados e à vontade. Esse ambiente de troca cultural permite que os aprendizes compartilhem informações importantes e façam conexões reais entre o espanhol e o português, enriquecendo o processo de aprendizagem. A negociação e a valorização da cultura e da língua do aluno não apenas aumentam seu conforto e confiança, mas também facilitam a aquisição do novo idioma.

Deste modo, ao discutir sobre a presença (ou ausência) de choques linguísticos e culturais dos estudantes de PLAc por meio do ensino intercultural e da utilização das canções nas aulas percebemos que em vários momentos das aulas, as canções se revelaram fundamentais como ferramentas de conscientização social e comparação com as situações dos países de origem dos estudantes. Ao refletirem sobre desigualdades sociais e problemas no

sistema de saúde por meio da análise das letras das canções, os alunos foram convidados a explorar questões relevantes. Esses momentos de reflexão e comparação, enriquecidos pela análise aprofundada das canções brasileiras, não apenas promovem um diálogo cultural e intercultural, mas também facilitam o aprendizado da Língua Portuguesa (ou de qualquer LE), ao integrar elementos da língua e da cultura materna dos estudantes.

Dessa maneira, percebemos que a inclusão de canções nas aulas de PLAc demonstrou ser extremamente positiva para o aprendizado dos alunos, criando um ambiente mais confortável e acolhedor. Os formulários preenchidos pelos estudantes mostraram que, em todos os encontros, a maioria se sentiu mais à vontade devido à experiência musical, com uma aprovação crescente de 90% a 100% ao longo das aulas. Além disso, as canções possibilitaram a abordagem de temas significativos, visto que os temas abordados nas canções foram considerados úteis para a vida cotidiana dos alunos no Brasil, reforçando a relevância prática do conteúdo.

Na terceira categoria, quando analisamos a utilização de canções brasileiras no ensino de PLAc para fomentar a aprendizagem da Língua Portuguesa de maneira mais autônoma, percebemos que os estudantes se mostraram mais curiosos e motivados, com uma participação mais ativa nas aulas e mais preparados para discutirem sobre diferentes temáticas na Língua Portuguesa, e conseqüentemente, ter uma inserção mais significativa no Brasil.

Além disso, observamos que, apesar da diversidade entre os participantes da pesquisa em termos de nacionalidade e tempo de permanência no Brasil, todos compartilhavam motivações semelhantes para aprender português. Essa convergência de objetivos contribuiu significativamente para o sucesso do minicurso, mesmo diante dos desafios relacionados ao Covid-19 e ao formato remoto das aulas.

Portanto, acreditamos que esta dissertação oferece contribuições significativas para a área de ensino de línguas estrangeiras, especialmente no que se refere ao uso de canções como ferramenta pedagógica para estudantes de PLE e PLAc. A pesquisa demonstra como a incorporação de canções pode criar um ambiente de aprendizado mais motivador, reflexivo e acolhedor, além de facilitar a aquisição de competências linguísticas e interculturais. Além disso, reconhecemos que a utilização de canções nas aulas de línguas tem atraído crescente interesse de professores e pesquisadores, e esperamos que este trabalho possa servir como um recurso valioso para outros educadores na implementação de estratégias semelhantes.

Com base nos resultados obtidos na pesquisa sobre o uso de canções no ensino de PLAc, surgem diversas oportunidades para futuras investigações que podem aprofundar nossa compreensão e aplicação dessa abordagem pedagógica. Entre as possibilidades promissoras,

destaca-se a análise das preferências musicais e das características culturais que influenciam o aprendizado e a motivação dos alunos. Além disso, seria relevante examinar a eficácia do uso de canções em diferentes estágios de proficiência linguística, desde iniciantes até avançados. Essa abordagem permitiria identificar estratégias específicas para cada nível de proficiência, potencializando o impacto das canções no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes.

Dessa forma, este trabalho estabelece um ponto de partida para que futuros pesquisadores e educadores possam explorar novas abordagens no ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) por meio de canções brasileiras, assim como no ensino de Línguas Estrangeiras através da canção e da interculturalidade, promovendo aulas reflexivas, sensíveis, críticas e acolhedoras em todo o campo da Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **8ª edição do Relatório Refúgio em Números do Comitê Nacional para Refugiados**. Brasília: ACNUR, 2022. Disponível em <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-e-publicacoes>. Acesso em: 10 out. 2023.
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **7ª edição do Relatório Refúgio em Números do Comitê Nacional para Refugiados**. Brasília: ACNUR, 2021. Disponível em <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-e-publicacoes>. Acesso em: 10 out. 2023
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Uma análise estatística: de 2010 a 2013**. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/estatisticas/Refugio_no_Brasil_2010_2013.pdf. Acesso em: 17 out. 2022.
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Declaração de Cartagena**. Cartagena das Índias, 22 de novembro de 1984. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaraçao_de_Cartagena.pdf. Acesso em: 17 out. de 2022.
- AIRES, D. M. R; MOZZILLO I. A influência da língua materna para a aprendizagem de língua estrangeira: ideologias linguísticas sobre o contato de línguas. **ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, v.5, n.2, p: 206-220, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335326785_A_influencia_da_lingua_materna_para_a_aprendizagem_de_lingua_estrangeira_ideologias_linguisticas_sobre_o_contato_de_linguas. Acesso em: 17 out. de 2022.
- AGIER, Michel. **Distúrbios Identitários em Tempos de Globalização**. Mana, vol. 7, n. 2, Rio de Janeiro, out. 2001.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Maneiras de compreender lingüística aplicada**. Letras, n. 2, p. 4–10, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? aspectos do ensino da interculturalidade. In: **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. [S.l.]: Campinas: Pontes, 2011, p. 93–104.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1998.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Português Língua de Herança**. Entrevista, 2010. Disponível em http://www.sala.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=270:portugues-lingua-de-heranca&catid=1116:outras-salas. Acesso em: 17 out. de 2022.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (orgs.) Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 723-728.
- ALONSO, Encina. **¿Cómo Ser Profesor y Seguir Querer Siéndolo?** Edelsa, Madrid, 2011.
- ALONSO REY, R. Aspectos metodológicos específicos no ensino de português a hispanofalantes. In: ROCHA; GILENO. **Português, língua estrangeira e suas interfaces**. Pontes, 2021. p.179-202. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/#!/instituicao/administracao/divisao-tecnica-academica/secao-tecnica-academica/projeto-centro-de-linguas/ple-informacoes-e-certificados/livro-portugues-s-como-lingua-estrangeira-ple/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ALVES, A. C. **Ensino Intercultural de Português Língua Estrangeira por meio de canções:** representações de aprendizes franceses. Tese de doutorado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

AMADO, R. S. **O ensino do português como língua de acolhimento para refugiados.** Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE), v. 4, n. 2, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272394920_O_ensino_de_portugues_como_lingua_de_acolhimento_para_refugiados. Acesso em: 01 out. 2022.

ANÇÃ, M. H. Português Língua de Acolhimento: Entre contornos e aproximações. **Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor.** Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas: [s.n.]. 2003. p. 1-6.

ANJOS, C. R. **Ensino e Aprendizagem do FLE através de canções:** Reflexões sobre representações culturais e relatório de experiência. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em https://docs.google.com/document/d/https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-08112007-143018/publico/TESE_CELIA_REGINA_ANJOS.pdf/edit. Acesso em: 10 nov. 2022.

ANTUNES, A. *A Casa é Sua* - Arnaldo Antunes | Videoclipe oficial (Projeto 3 Clipes - 1 Curta). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y-xVpO1KRWw&t=336s>. Acesso em: 16 fev. 2022.

ANUNCIÇÃO, R. F. M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”. **Revista X.** Curitiba. v. 13. n.1.p.35-56, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341>. Acesso em: 05 jul.2022.

BARBOSA, L. M. A. (org.). **(Inter)faces (inter)culturais no ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas, SP: Pontes, 2014, p. 13-32.

BARBOSA, L. M. A.; RUANO, B. P. Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para migrantes e refugiados, na universidade de Brasília e na universidade federal do Paraná. In: GEDIEL, José Antônio Peres; GODOY, Gabriel Gualano de (Orgs.). **Refúgio e hospitalidade.** Curitiba: Kairós Edições, 2016, p. 321-336.

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.

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Org.). **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas.** Campinas: Pontes, 2010. p.57-81.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto Augusto Pinheiro. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BARRETO, L. P. T. F. (Org.). **Refúgio no Brasil:** a proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas. ACNUR, Brasília: Ministério da Justiça, 2010.

Beleza e Maravilha. **Vetariano.** Part. Antony e Gabriel (Clípe Oficial). Youtube, 23 de dez. de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a4zYwAL0o0M&t=3s>. Acesso em 16 fev. 2022.

BERNABÉ, F.H.L. **O uso da língua materna no ensino de língua estrangeira. Diálogos pertinentes,** **Revista Científica de Letras,** v. 4, n. 4, p. 243-257, jan/dez. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2012/lem_artigos/bernabe.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

BIANCONI, C. R. P. O crescimento do ensino do Português nos Estados Unidos e a difusão do Brasil . *In: ALBUQUERQUE, Adriana; MEYER Rosa Marina de Brito (org). Português: uma língua internacional.* Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2015. Disponível em: <http://www.editora.puc-rio.br/media/portugues%20uma%20lingua%20internacional%20novo.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2024.

BIZON, A. C. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização.** 2013. 445 fl. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000911713&opt=4>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. **Portal da Legislação: Leis Ordinárias.** 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. **Portal da Legislação: Leis Ordinárias.** 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9474.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Subcomitê Federal para Interiorização dos Imigrantes Venezuelanos.** Deslocamentos assistidos de venezuelano, Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Subcomitê Federal para Interiorização dos Imigrantes Venezuelanos.** Deslocamentos assistidos de venezuelano, Brasília, 2022.

BRUBAKER, R. **Ethnicity without groups.** European Journal of Sociology/Archives Européennes de Sociologie, 2002, p. 163-189.

BUARQUE, C. Apesar de você - Chico Buarque. Youtube, 15 de mar. de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=84PsKnaTlCg>. Acesso em 16 fev. 2022.

BYRAM, M. **Teaching and assessing Intercultural Communicative Competence.** Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CALLEGARI, M. O. V. **Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen – a ponte entre a teoria e a prática em sala de aula.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 45, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639424>. Acesso em: 15 abr. 2021.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, [S.l.], v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. ISSN 1413-2478. Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 06 jan. 2024.

CAVALHEIRO, A. P. **Que exílio é este, “o da língua estrangeira?”** Linguagem & Ensino, Pelotas, v.11, n.2, p.487-503, jul./dez. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/anacavalhei_ro.pdf. Acesso em: 17 abr. 2021

CHRISTIANO. C. C. **A prática do Ensino do Português como Língua Estrangeira.** Macau: Instituto Politécnico de Macau, 2017.

COELHO SOUZA, P. J. **Implicações das noções de canção como constelação de gêneros e 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. Acesso em: 5 out. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE IMIGRAÇÃO. **Fórum de Participação Social (FPS)**. 4 de agosto de 2017, São Paulo.

COSTA, Eric. J.; SILVA, Flávia. C. Legislação migratória e Português como Língua de Acolhimento: reflexões sobre políticas linguísticas e lingua(gem). **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, ano 14, v. 2, n.23, p. 598-612, 2018.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2.ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CUMMINS, J. **A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom**. *Modern Language Journal*, n. 89, p. 585- 592, 2005.

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

DAMATTA, R. Você tem cultura? In: DAMATTA, R. **Explorações – Ensaios de Sociologia Interpretativa**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (1948). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 19 de out. 2020.

DENZIN, N. K.. LINCOLN, Y.S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DINIZ, L. R. A. Políticas uni/bi/multilaterais de certificação de proficiência em português: uma análise do certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras). In: DELL'ISOLA, R. L. P. (org.). **O exame de proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas: Pontes Editores, p. 15-36, 2014.

DUVIGNAUD, J. **Fêtes et civilisations**. Paris: Librairie Weber, 1973.

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

FERRAZ, Cláudio Benito O. Entre-Lugar: apresentação. In: Revista Entre-Lugar. Revista do Programa de Pós-Graduação da UFGD. Ano 1, n.1, p. 15-31, 1º sem. 2010.

FIGUEIREDO, S. O processo de aprovação da lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da canção na educação básica. **Anais do XV ENPIDE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**, Belo Horizonte, 2010. Pânel.

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.

FIOTI, Mc. Vacina Butantan - Remix Bum Bum Tam Tam (KondZilla). Youtube, 23 de jan. de 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=yQ8xJHuW7TY>. Acesso em 16 fev. 2022.

FOGAÇA, F. M.; LOUREIRO, J. M. I.; CALVO, L. C. S. Um olhar para o ensino de gramática de língua inglesa (LI) em uma sala de aula do contexto regular público de ensino. **Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem**, Maringá, v. 2, n. 2, jun. 2020. Even3. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/riela/article/view/1424>. Acesso em: 12 jan. 2023.

Genebra: OMS, 2002. ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 17 out. de 2022.

GOBBI, D. **A canção 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.

GOMES DE MATOS, F. Como usar uma linguagem humanizadora: orientação para professores de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SHEYERL, D. (Org.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: Ed. da UFBA, 2010. p.24-36

GLABA, T. M. **Reflexões sobre a interferência da língua materna no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: perspectivas docentes sobre a diversidade linguística nas aulas de língua inglesa de escolas de Canoinhas - SC**, 2021, https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/2084/Taciana_Maria_Glaba_TCCPLS_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 14 out. 2023.

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.

GROSSO, M. **Educação em Português e Migrações**. Lisboa: Lidel, 2010, p. 30-47.

Guia de Mídia do Brasil. Ó Abre Alas (Marchinha de Carnaval). 1 de fev. de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gu7BDf7oiC8>; Acesso em: 16 fev. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

Instituto Camões. **Dia mundial da Língua Portuguesa**, 2022. Disponível em https://www.instituto-camoes.pt/images/pdf_noticias/Dados_sobre_a_l%C3%ADngua_portuguesa_de_2022.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

JORGE, Seu. Trabalhador Brasileiro Seu Jorge ao vivo HD. Youtube, 1 de mai. de 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LVrqAtVVUDw>. Acesso em 16 fev. 2022.

JUNGER DA SILVA, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; LEMOS SILVA, Sarah; DE OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2024.

JUNIOR, J. M. R; MAGALHÃES, I. **Discurso da sala de aula de língua estrangeira: Dialogicidade inter-regulada**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 149-168, jan./abr. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ld/a/TQHYCk6DDRbwLdgmznhbxc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 out. 2023.

KANEOYA, K. M. L. **O papel do professor de línguas como um agente interculturalista e humanizador em um contexto de ensino de português língua estrangeira: implicações para a formação docente**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, [S. l.], v. 14, n. 1, 2015. DOI: 10.26512/rhla.v14i1.1381. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1381>. Acesso em: 24 out. 2023.

KRAMSCH, C. **Cultura no ensino de língua estrangeira**. Trad. Orison Marden Bandeira de Melo Jr. Revista Bakhtiniana, São Paulo, v.12, n.3, p.134-152, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/8B3QB3FB5Nv7KFZRmrXrS5H/?format=p>. Acesso em: 07 jun. 2022.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press,

1993.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. **PrenticeHall International**, 1987.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Second Edition. Oxford; Oxford University Press, 2003.

LEFFA, V. J. Por um ensino de idiomas mais includente no contexto social atual. In: LIMA, D. C. de. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LEFFA, V. J. . Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: Christine Nicolaides; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (Org.). O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras. Pelotas: UFPEL, 2003, v. , p. 33-49.

LOPEZ, A. P. **Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LOPEZ, A. P. **A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação?** Revista X, v.13, n.1, p. 9-34, 2018

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

MAHER, T.M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B. & CAVALCANTI, M. C. *Linguística Aplicada: suas Faces e Interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 254-269.

MAHER, T. J. M. Interculturalidade e o ensino crítico de línguas e de suas literaturas. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aEoaRorAPCQ>. Acesso em: 19 de out. 2022.

MALHOTRA, N. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARÇALO, M. J. M.; SILVA, A. A. Português língua internacional – a experiência de Portugal: o Português língua estrangeira na Universidade de Évora. In: ALBUQUERQUE, A.; MEYER, R. M. de B. (org). **Português: uma língua internacional**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2015. Disponível em: <http://www.editora.puc-rio.br/media/portugues%20uma%20lingua%20internacional%20novo.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MATTAR, F. N. *Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise*, 2a. ed. São Paulo: Atlas, 2v., v.2, 1994.

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. **Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a Linguagem como condição e Solução**, DELTA, v.10, n. 2, 1994.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos**

processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996, p. 37-60.

MOITA LOPES, L. P. (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 129- 147.

MONTEIRO, C. M. **Funk e reggaeton: uma periodização histórica comparativa.** *Extraprensa*, São Paulo, v. 12, n. esp., p. 798-811, set. 2019.

MORAES, V. de. **Era uma casa.** Vinicius de Moraes. In: **Vinicius de Moraes - Os Maiores Sucessos.** São Paulo: EMI Odeon, 1964. Faixa 2.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, A. C.; SANTOS, H.; COELHO, I. S. **A canção na sala de aula: a canção como recurso didático.** *Unisanta Humanitas*, Santos, v. 3, n. 1, p. 41- 61, 2014.

Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

OLIVEIRA, C.L. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa:** tipos, técnicas e características. *Revista Travessias*, Cascavel, vol.02, nº03, p.01-16, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>, acesso em jan./2022.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês:** teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábolas, 2014.

OLIVEIRA, A. M. Processamento da linguagem num contexto migratório e de integração. In: GROSSO, M. **Educação em Português e Migrações.** Lisboa: Lidel, 2010, p. 30-47.

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.

OLIVEIRA, I. A. **Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire,** *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 25, p. 109-124, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, G. M. de. **Política linguística e internacionalização:** a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(52.2): 409-433, jul./dez. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tla/a/MvzjfZ35mKhnHjWW5W7rMk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 de out. de 2023.

ORNELAS, R. M. **O uso da Canção no ensino do Português como língua estrangeira.** 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Português como Segunda Língua ou Estrangeira) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal, 2015. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/18313/1/Tese_Final_Abril%202016.pdf. Acesso em: 16 jan 2022.

O'ROURKE, B; CASTILLO, P. “Top-down” or “Bottom-up”? Language Policies in Public Service Interpreting in the Republic of Ireland, Scotland and Spain. In: RICOY, R. et al. *Interpreting and Translating in Public Service Settings: Policy, Practice and Pedagogy.* London/New York: Routledge, 2009, p. 33-51.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, V. L. M. de O. Autonomia e complexidade. In: LEFFA, V. J. (Ed.). **Linguagem & Ensino.** Pelotas, v. 9, n 1, p. 77-127, 2006.

PENSADOR, G. **Sem saúde.** In: **O Pensador.** Rio de Janeiro: Sony Music, 1997. Faixa 3.

PINTO, T. Som e canção. Questões de uma antropologia sonora. **Revista De Antropologia**, 44(1), 222-286, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-77012001000100007>. Acesso em: 16 jan 2023.

PONSO, C. C. **Canção em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

QUAST, K. **Língua materna e aprendizagem de língua estrangeira: interferência negativa ou recurso mediacional?** - Caminhos em Linguística Aplicada, Taubaté, SP v. 23 n. 2 p. 195-229, ISSN 2176-8625, 2020.

RAMIN, C. S. de A., CESARINO, C. B.; RIBEIRO, R. C. H. M. et al. **A canção como elemento facilitador na interação docente-aluno**. Brazilian Nursing Communication Symposium, 2002, São Paulo [online]. 2002. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00_00000052002000100038&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2023.

RAMOS, A. de C.; RODRIGUES, G.; ALMEIDA, G. A. de. **60 anos de ACNUR: perspectivas de futuro**: Editora CL-A Cultural, São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/60-anos-de-ACNUR_Perspectivas-de-futuro_ACNUR-USP-UNISANTOS-2011.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

ROCHA, N. A. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. **Revista de Letras, Arte e Comunicação**, Blumenau/SC, v. 13, n. 1, p. 101-114, jan./abr. 2019.

ROCHA, N. A. Articulações teórico-práticas em cursos de formação de língua estrangeira: ensinando espanhol por meio de canções. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP**, Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2663d.pdf. Acesso em: 11 jun. 2022.

ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. da S. (org.). **Português, Língua Estrangeira e suas interfaces**, 1. ed, Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.

RODRIGUES, G. M. A. Direito Internacional dos Refugiados. Uma perspectiva brasileira. In: **Anuário Brasileiro de Direito Internacional**, (II). v.I, p. 164-178, 2007.

SÃO BERNARDO, M. A. **Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. 2016. 206 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8126/TeseMASB.pdf?sequence=1&isAl>. Acesso em: 10 out. 2023.

SANTOS J. Canção espanhola contemporânea en el aula de español. *In: Actas del VI congreso internacional de ASELE: Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II em ruta*, M. y otros (eds), Universidad de León, 1996, p. 3677-368.

SENE, L. S. **Caminhão: percursos de formação de professores e elaboração de curso on-line de Português como Língua de Acolhimento**, 2023. Tese (Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2023.

SENE, L. S. **Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento: Um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOLANO, Giacomo; HUDDLESTON, Thomas. **Migrant Integration Policy Index (MIPEX)**. 2020. ISBN 978-84-92511-83-9. Disponível em: <https://www.mipex.eu/>. Acesso em: 10 out. 2023.

STEVICK, E. **Success with foreign languages**, London: Prentice Hall International, 1989.

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. **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.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Tubino, A-S. F. Porque a formação cidadã é necessária na educação intercultural. In: Candau, V. M. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras. Cap. 1, 22-36, 2016.

UCHÔA, N. **Somos todos hermanos**. Boa Vista, 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/canção-somos-todos-hermanos-incentiva-acolhimento-a-venezuelanos-e-roraima.ghtml>. Acesso em 16 fev. 2022.

VARGAS, N. S.; AZEVEDO, I. C. M. O ensino de português brasileiro na Argentina sob uma perspectiva intercultural. **Signótica**, 2020, v.32:e59713. Signótica | ISSN: 2316-3690 10.5216/sig.v32.59713

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas, SP: Pontes, 1991.

WALSH, C. **La Interculturalidad en la Educación**. Perú: Ministério de Educación, 2005.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: Insurgir, re-surgir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. 2009b.

WALSH, C. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el estado**. Tabula Rasa, Bogotá, p. 131-152, 2008.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

WALSH, C. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas**. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

WALSH, C. **Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial**. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, v. 5, n. 1, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/viewFile/15002/10532#:~:text=Na%20Am%C3%A9rica%20Latina%2C%20e%20particularmente,epist%C3%AAmico%20orientado%20em%20dire%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0>. Acesso em: 10 mar. 2022.

YONAH, T. Q. **Cultura e Interculturalidade em movimento no ensino de Português Língua Estrangeira: um estudo bibliográfico-documental**. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15343>.

ZACHARIADIS, C. B. (2008). **A canção popular autêntica aplicada ao processo de ensino aprendizagem da língua alemã como língua estrangeira** (Tese de Mestrado, não publicada, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo). Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-04022009-165210/publico/CARIN_BEATRIZ_CARREIRA_ZACHARIADIS.pdf Acesso em 20 ago. 2022.

ZANATTA, R. Abordagens de ensino de cultura na aula de Português (brasileiro) para Falantes de Outras Línguas. In: FURTUOSO, V. B. (Org.). **Formação de professores de português para falantes de outras línguas: reflexões e contribuições**. Londrina: EDUEL, 2009, p.159-181

ZANCHETTA, H. B. **As relações inter-transculturais e a (re)construção de identidade na aprendizagem de PLE em contexto de imersão**. Tese de doutorado, UNESP. 2019.

**APÊNDICES A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012**

Título: As canções brasileiras nas aulas de português

Pesquisador: Rafaela Moltocar Teixeira Ferreira

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que busca melhorar a qualidade do ensino de português a alunos em situação de vulnerabilidade social. Dessa forma, peço que leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo.

O principal objetivo dessa pesquisa é promover a aprendizagem de português, a partir de canções brasileiras como forma de possibilitar que os alunos em situação de deslocamento forçado se tornem cidadãos interculturais.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar desta pesquisa, estará de acordo com a utilização dos questionários e dos trabalhos em sala de aula para a composição dessa pesquisa. Porém, gostaríamos de informar que os dados coletados serão confidenciais e anônimos, portanto **NENHUM DADO QUE POSSA IDENTIFICAR O(A) SR(A) COMO NOME, CODINOME, INICIAIS, REGISTROS INDIVIDUAIS, INFORMAÇÕES POSTAIS, NÚMEROS DE TELEFONES, ENDEREÇOS ELETRÔNICOS, FOTOGRAFIAS, FIGURAS**, entre outros, serão utilizadas sem sua autorização.

Contudo, os resultados da pesquisa serão utilizados em trabalhos científicos publicados ou apresentados oralmente em congressos e palestras sem revelar identidade do participante, e, a partir dessa exposição, esta pesquisa poderá trazer benefícios ao ensino-aprendizagem de português para estudantes estrangeiros e contribuirá para o aumento do conhecimento sobre esse assunto .

Os possíveis benefícios resultantes da pesquisa serão: Incentivar professores a trabalharem canção e interculturalidade no ensino-aprendizagem de português para estrangeiros; Promover um ensino mais adequado aos alunos para dirimir os problemas relacionados a questões linguísticas, sociais e culturais; Possibilitar que o imigrante se insira no contexto brasileiro a partir da aprendizagem da língua e da cultura brasileira por meio de canções; Produzir materiais didáticos para esse contexto específico que possam ser utilizados por outros professores.

Sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a realização da pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento

que você recebe ou poderá vir a receber no projeto ou instituição.

Para maiores esclarecimentos e qualquer dúvida da pesquisa:

Telefone: +55 43 991777476

E-mail: rafaela.moltocar@unesp.br

Assinatura do pesquisador

Assinatura do participante

APÊNDICE B – Questionário Inicial

- 1) Nome completo: _____
- 2) Documento de identidade: _____
- 3) E-mail: _____
- 4) Telefone de contato (com código e DDD): _____
- 5) Idade: _____
- 6) Nacionalidade: _____
- 7) Há quanto tempo está no Brasil? _____
- 8) Em que cidade está morando? _____
- 9) Você já participou de algum curso de Português?
() sim () não
- 10) Como você avalia o seu nível de Português?
() básico () intermediário () avançado
- 11) Você tem o hábito de ouvir canções em português? Se sim, comente o que costuma ouvir: _____

APÊNDICE C – FORMULÁRIO 01

- 1) Nome completo: _____
- 2) Você gostou das canções apresentadas na aula de hoje? Se sim, pretende ouvi-las no seu dia a dia?
() Gostei e pretendo ouvi-la outras vezes. () Gostei, mas não pretendo ouvi-la. () Não gostei
- 3) Os gêneros musicais trabalhados na aula de hoje se assemelham a gêneros comuns em seu país de origem? Justifique.
- 4) A experiência de ouvir várias canções durante a aula te ajudou a se sentir mais confortável durante a aula?
() Com certeza () Talvez () Não fez diferença
- 5) Durante esse encontro, você aprendeu alguns aspectos sobre a cultura brasileira e a Língua Portuguesa? Cite exemplos.
- 6) Os temas trabalhados durante a aula te ajudarão no seu dia a dia no Brasil? Cite exemplos.
- 7) Deixe aqui suas dúvidas, comentários ou sugestões.

APÊNDICE D – FORMULÁRIO 02

- 1) Nome completo: _____
- 2) Você gostou das canções dadas na aula de hoje? Se sim, pretende ouvi-las no seu dia a dia?
 Gostei e pretendo ouvi-la outras vezes. Gostei, mas não pretendo ouvi-la.
 Não gostei
- 8) Os gêneros canções trabalhados na aula de hoje se assemelham a gêneros comuns em seu país de origem? Justifique.
- 9) A experiência de ouvir várias canções durante a aula te ajudou a se sentir mais à vontade?
 Com certeza Talvez Não fez diferença
- 10) Durante esse encontro, você aprendeu alguns aspectos sobre a cultura brasileira e a Língua Portuguesa? Cite exemplos.
- 11) Os temas trabalhados durante a aula te ajudarão no seu dia a dia no Brasil? Cite exemplos.
- 12) Deixe aqui suas dúvidas, comentários ou sugestões.

APÊNDICE E – FORMULÁRIO 03

- 1) Nome completo
- 2) Você gostou das canções dadas na aula de hoje? Se sim, pretende ouvi-las no seu dia a dia?
- 3) Os gêneros cançõis trabalhados na aula de hoje se assemelham a gêneros comuns em seu país de origem? Justifique.
- 4) A canção "Era uma casa" do Vinícius de Moraes te fez lembrar de alguma canção de ninar do seu país? Qual?
- 5) A experiência de ouvir várias canções durante a aula te ajudou a se sentir mais à vontade?
- 6) Durante esse encontro, você aprendeu alguns aspectos sobre a cultura brasileira e a língua portuguesa? Cite exemplos.
- 7) Os temas trabalhados durante a aula te ajudarão no seu dia a dia no Brasil? Cite exemplos.
- 8) Deixe aqui suas dúvidas, comentários ou sugestões.

APÊNDICE F – FORMULÁRIO 04

- 1) Nome completo
- 2) Você gostou das canções dadas na aula de hoje? Se sim, pretende ouvi-las no seu dia a dia?
- 3) Os gêneros cançõais trabalhados na aula de hoje se assemelham a gêneros comuns em seu país de origem? Justifique.
- 4) Em seu país as canções também são utilizadas como forma de conscientização da população? (assim como a adaptação de Bum bum tam tam de Mc Fioti). Cite exemplos.
- 5) A experiência de ouvir várias canções durante a aula te ajudou a se sentir mais à vontade?
- 6) Durante esse encontro, você aprendeu alguns aspectos sobre a cultura brasileira e a Língua Portuguesa? Cite exemplos.
- 7) Os temas trabalhados durante a aula te ajudarão no seu dia a dia no Brasil? Cite exemplos.
- 8) Você vê mais semelhanças ou diferenças entre o sistema de saúde brasileiro e o sistema de saúde da sua região? Cite exemplos.
- 9) Deixe aqui suas dúvidas, comentários ou sugestões.

APÊNDICE G – FORMULÁRIO 05

- 1) Nome completo
- 2) Você gostou das canções dadas na aula de hoje? Se sim, pretende ouvi-las no seu dia a dia?
- 3) Os gêneros cançõis trabalhados na aula de hoje se assemelham a gêneros comuns em seu país de origem? Justifique.
- 4) Em seu país as canções também já foram utilizadas como forma de resistência à Ditadura Militar? Cite exemplos.
- 5) A experiência de ouvir várias canções durante a aula te ajudou a se sentir mais confortável durante a aula?
- 6) Durante esse encontro, você aprendeu alguns aspectos sobre a cultura brasileira e a Língua Portuguesa? Cite exemplos.
- 7) Os temas trabalhados durante a aula te ajudarão no seu dia a dia no Brasil? Cite exemplos.
- 8) Deixe aqui suas dúvidas, comentários ou sugestões.

APÊNDICE H – FORMULÁRIO 06

- 1) Nome completo
- 2) Você gostou das canções dadas na aula de hoje? Se sim, pretende ouvi-las no seu dia a dia?
- 3) Os gêneros cançõis trabalhados na aula de hoje se assemelham a gêneros comuns em seu país de origem? Justifique.
- 4) A experiência de ouvir várias canções durante a aula te ajudou a se sentir mais confortável durante a aula?
- 5) Durante esse encontro, você aprendeu alguns aspectos sobre a cultura brasileira e a língua portuguesa? Cite exemplos.
- 6) Os temas trabalhados durante a aula te ajudarão no seu dia a dia no Brasil? Cite exemplos.
- 7) Quais são suas impressões finais sobre o minicurso?

APÊNDICE I – PLANO DE AULA - 01

Minicurso “Português a partir de canções brasileiras”

Professora Rafaela Moltocar Teixeira Ferreira

Público-alvo: Jovens e adultos em situação de deslocamento forçado e vulnerabilidade social e econômica.

Tema: Trabalho.

Duração: 01 aula de 02h.

Objetivo: Colaborar com a inserção dos estudantes no mercado de trabalho por meio do conhecimento sobre trabalhos formais e informações e outros temas relacionados.

Conteúdos e metodologia (procedimentos, estratégias, atividades):

- Apresentação do minicurso e da professora;
- canção *Amarelo, azul e branco* de AnaVitória;
- Mini Biografia das cantoras;
- Apresentação pessoal dos estudantes;
- canção *Trabalhador brasileiro* de Seu Jorge;
- Mini Biografia do Seu Jorge;
- Leitura, interpretação e discussão sobre a canção
- Busca pelos vocabulários relacionados a profissão que aparecem na canção;
- Apresentação de outras profissões;
- Discussão sobre trabalho formal x trabalho informal e carteira de trabalho;
- Simulação de uma entrevista de emprego.

Recursos didáticos: Slides e canções *Amarelo, azul e branco* de Ana Vitória e *Trabalhador brasileiro* de Seu Jorge.

Avaliação: Os estudantes deverão desenvolver um currículo em Português.

APÊNDICE J - PLANO DE AULA - 02

Minicurso “Português a partir de canções brasileiras”

Professora Rafaela Moltocar Teixeira Ferreira

Público-alvo: Jovens e adultos em situação de deslocamento forçado e vulnerabilidade social e econômica.

Tema: Educação.

Duração: 1 aula de 2h

Objetivos: Apresentar o Sistema Educacional Brasileiro, cursinhos gratuitos, cursos superiores e técnicos, formas de ingresso no Enem/Vestibular e revalidação do diploma.

Conteúdos e metodologia (procedimentos, estratégias, atividades):

- canção *Veterano* de Beleza e Maravilha;
- Mini Biografia dos cantores;
- Leitura, interpretação e discussão sobre a canção;
- Apresentação do Sistema Educacional Brasileiro, principalmente da Educação Básica, Ensino Técnico e Superior;
- Discorrer sobre vestibulares, ENEM e cursinhos gratuitos para auxiliar nestas provas;
- Comentar sobre o ingresso facilitado para migrantes em situação de vulnerabilidade e a revalidação de diploma;
- História do sertanejo (sertanejo caipira, clássico, universitário).

Recursos didáticos: Slides e canção *Veterano* de Beleza e Maravilha

Avaliação: Os estudantes irão comentar sobre o sistema educacional no país de origem.

APÊNDICE K - PLANO DE AULA - 03

Minicurso “Português a partir de canções brasileiras”

Professora Rafaela Moltocaró Teixeira Ferreira

Público-alvo: Jovens e adultos em situação de deslocamento forçado e vulnerabilidade social e econômica.

Tema: Moradia.

Objetivos: Contribuir para que os estudantes possam escolher e alugar um imóvel de acordo com suas necessidades

Duração: 1 aula de 2h

Conteúdos e metodologia (procedimentos, estratégias, atividades):

- canção *A casa é sua* de Arnaldo Antunes;
- Mini Biografia do cantor;
- Leitura, interpretação e discussão sobre a canção;
- Identificar móveis e cômodos da casa que aparecem na canção;
- Apresentação de outros móveis e partes da casa;
- Conversa com o tema: “vocês já alugaram uma casa no Brasil?”;
- Discussão sobre contratos de locação e vistoria obrigatória;
- Fechamento com a canção *A casa* de Vinícius de Moraes.

Recursos didáticos: Slides e canções *A casa é sua* de Arnaldo Antunes e *A casa* de Vinícius de Moraes.

Avaliação: Os aprendizes deverão apresentar canções de ninar, como *A casa* de Vinícius de Moraes, que costumam ouvir quando eram crianças/ que seus filhos escutam.

APÊNDICE L - PLANO DE AULA - 04

Minicurso “Português a partir de canções brasileiras”

Professora Rafaela Moltocar Teixeira Ferreira

Público-alvo: Jovens e adultos em situação de deslocamento forçado e vulnerabilidade social e econômica.

Tema: Saúde.

Conteúdo: Apresentar o Sistema Educacional Brasileiro, cursinhos gratuitos, cursos superiores e técnicos, formas de ingresso no Enem/Vestibular e revalidação do diploma.

Duração: 1 aula de 2h.

Objetivos gerais: Cooperar com o êxito dos estudantes na busca pelo Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil.

Conteúdos e metodologia (procedimentos, estratégias, atividades):

- canção *Sem saúde* de Gabriel, o Pensador;
- Mini Biografia do cantor;
- Leitura, interpretação e discussão sobre a canção
- Conversa com a temática: Vocês já frequentaram hospitais ou tiveram assistência médica no Brasil?;
- Discussão sobre planos de saúde, ofertas do SUS, diferenças entre UBS e UPA e SAMU;
- Vocabulário: partes do corpo e sintomas;
- Apresentação da canção *Vacina butantan* - Bum bum tam tam (Remix) - MC Fioti e discussão sobre vacinação.

Recursos didáticos: Slides e canções *Sem saúde* de Gabriel, o Pensador e *Vacina butantan (Remix)* de MC Fioti.

Avaliação: Os estudantes poderão comentar sobre como é o sistema de saúde em suas cidades de origem.

APÊNDICE M - PLANO DE AULA - 05**Minicurso “Português a partir de canções brasileiras”****Professora Rafaela Moltocar Teixeira Ferreira**

Público-alvo: Jovens e adultos em situação de deslocamento forçado e vulnerabilidade social e econômica

Tema: Política brasileira

Conteúdos e metodologia (procedimentos, estratégias, atividades):

- Canção *Apesar de você* de Chico Buarque de Holanda;
- Mini Biografia do cantor;
- Leitura, interpretação e discussão sobre a canção
- Discussão sobre a Ditadura militar no Brasil e no país de origem dos alunos, atos institucionais, censura e a canção como forma de resistência;
- Sistema Político Brasileiro - Conversa sobre o Congresso Nacional do Brasil, a função dos três poderes (executivo, legislativo, judiciário) e urna eletrônica;
- A história do samba.

Duração: 01 aula de 02h.

Objetivos gerais: Propiciar o (re)conhecimento das diferenças político- social entre o Brasil e os países de origem dos estudantes

Recursos didáticos: Slides e a canção *Apesar de você, de Chico Buarque de Holanda*.

Avaliação: Os estudantes poderão comentar um pouco sobre alguma ditadura militar pela qual já passaram ou falar um pouco sobre o sistema político do país de origem deles.

APÊNDICE N - PLANO DE AULA - 06

Minicurso “Português a partir de canções brasileiras”

Professora Rafaela Moltocar Teixeira Ferreira

Público-alvo: Jovens e adultos em situação de deslocamento forçado e vulnerabilidade social e econômica

Tema: Festas e comemorações típicas

Objetivo: Trabalhar a diversidade brasileira a partir de festas e comemorações típicas nas cinco regiões do Brasil

Duração: 1 aula de 2h

Recursos didáticos:

Conteúdos e metodologia (procedimentos, estratégias, atividades):

- Apresentação sobre a região sul com a canção *Tão pedindo um vanerão* - Gaúcho da fronteira;
- Apresentação sobre a região sudeste com uma apresentação sobre o rodeio de Barretos;
- Apresentação sobre a região norte com um vídeo sobre o Festival de Parintins
- Apresentação sobre a região nordeste com a canção *O Xote das Meninas* de Luiz Gonzaga (forró), um vídeo de quadrilha junina e uma reportagem sobre a Lavagem do Bonfim;
- Apresentação sobre a região centro-oeste com uma apresentação de catira;
- Apresentação sobre o carnaval brasileiro comemorado em diferentes regiões do Brasil (como o carnaval de Olinda, do Rio de Janeiro e as marchinhas de carnaval).

Avaliação: Os estudantes deverão apresentar as características e um vídeo sobre alguma festa típica que é comemorada no país de origem deles.

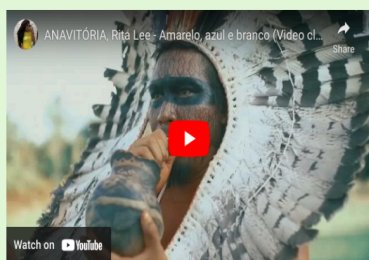
ANEXOS




Minicurso: Português a partir de músicas brasileiras

Encontro 01
14/01/2023

Vamos escutar a música "Amarelo, azul e branco" de Anavitória?



Anavitória



Anavitória é uma dupla de música pop brasileira formado em 2014 por Ana Clara Caetano Costa e Vitória Fernandes Falcão.

Ana Clara e Vitória Fernandes se conheceram na cidade de Araguaína (Tocantins). Dessa forma escreveram a música "Amarelo, azul e branco" para homenagear e contar um pouco sobre suas raízes culturais no estado do Tocantins. Além disso, o título da música, faz referência as cores da bandeira do estado.

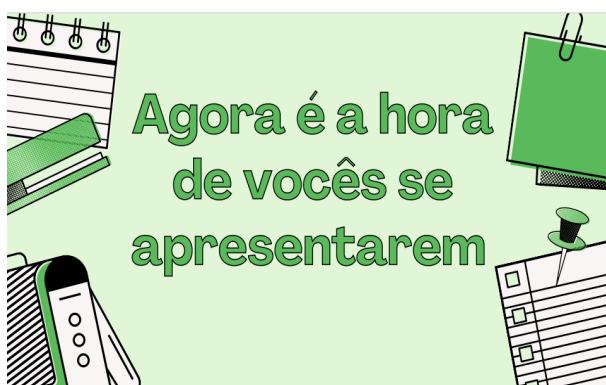


Bandeira do estado de Tocantins (TO)

Localização de Tocantins

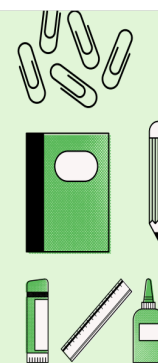


Fervedouro



**Agora é a hora
de vocês se
apresentarem**

- Nome
- Idade
- Cidade de origem
- Cidade que vive
- Profissão
- Educação
- Seus hobbies



Agora, vamos escutar outra canção brasileira? Essa é a música "Trabalhador brasileiro" de Seu Jorge



Seu Jorge

Seu Jorge é um cantor e ator brasileiro nascido em 08 de junho de 1970 em Belford Roxo (cidade do Rio de Janeiro).

QUE RITMO CANTA?
MPB, pop, hip hop e samba

Está na luta, no corre-corre, no dia-a-dia
Marmita é fria mas se precisa ir trabalhar
Essa rotina em toda firma começa às sete da manhã
Patrão reclama e manda embora quem atrasar

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

Está na luta, no corre-corre, no dia-a-dia
Marmita é fria mas se precisa ir trabalhar
Essa rotina em toda firma começa às sete da manhã
Patrão reclama e manda embora quem atrasar

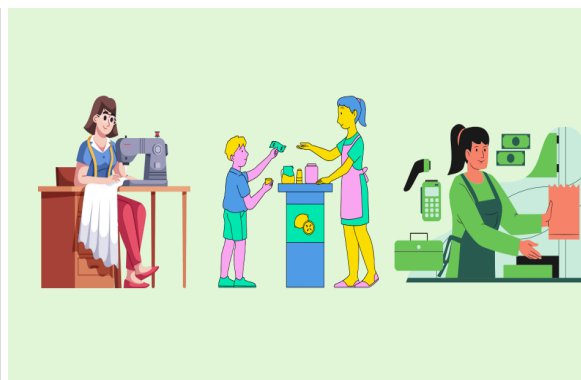
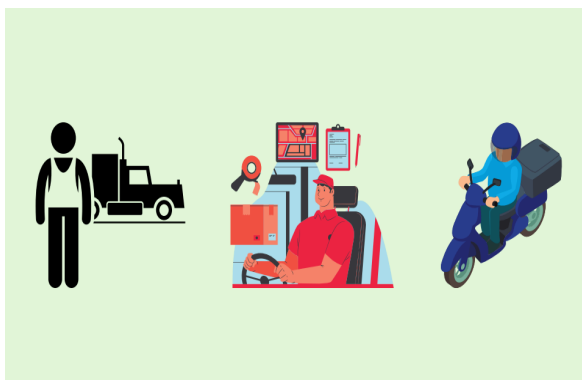
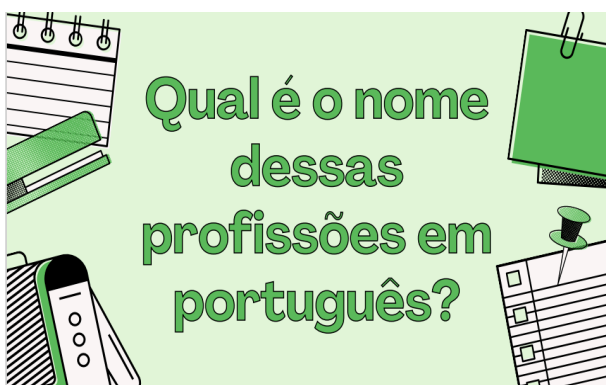
Trabalhador
Trabalhador brasileiro
Dentista, frentista, polícia, bombeiro
Trabalhador brasileiro
Tem **gari** por aí que é formado **engenheiro**
Trabalhador brasileiro
Trabalhador

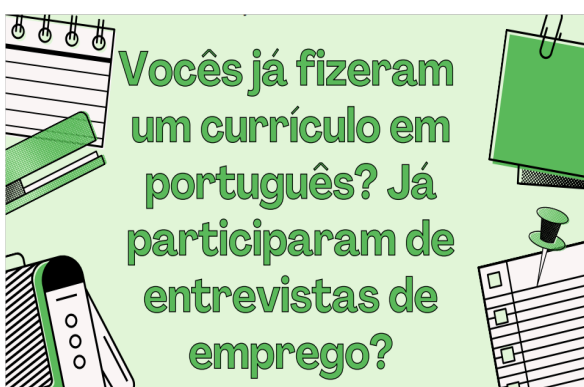
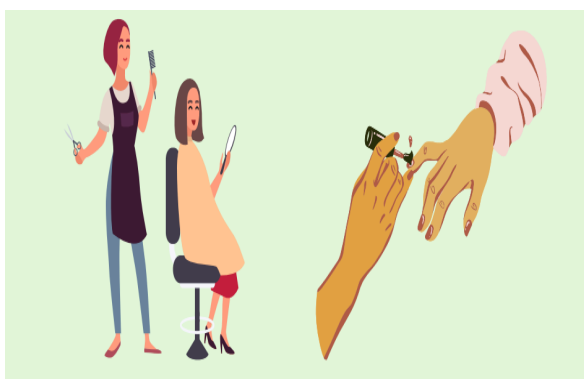
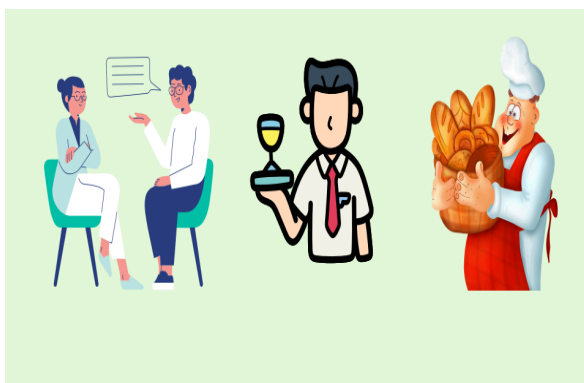
E sem dinheiro vai dar um jeito
Vai pro serviço
É compromisso, vai ter problema se ele faltar
Salário é pouco, não dá pra nada
Desempregado também não dá
E desse jeito a vida segue sem melhorar

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

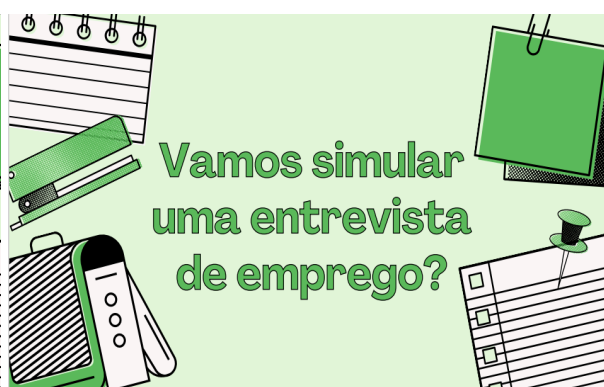
E sem dinheiro vai dar um jeito
Vai pro serviço
É compromisso, vai ter problema se ele faltar
Salário é pouco, não dá pra nada
Desempregado também não dá
E desse jeito a vida segue sem melhorar

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





Vocês já fizeram um currículo em português? Já participaram de entrevistas de emprego?



Vamos simular uma entrevista de emprego?

1. O que só você pode nos oferecer?
2. Qual é o seu maior defeito?
3. E a sua maior qualidade?
4. Como você lida com a pressão?
5. O que te deixa desconfortável?
6. Por que você está interessado em trabalhar para a nossa empresa?
7. Quais perguntas você quer fazer para mim?

ATIVIDADE ESCRITA

CRIEM SEUS CURRÍCULOS E ME ENVIEM PELO E-MAIL:
rafaela.moltocaro@unesp.br





Minicurso: Português a partir de músicas brasileiras

Encontro 02
21/01/2023



Educação

Vamos ouvir a canção "Veterano" de
Beleza e Maravilha?




Beleza e Maravilha

Beleza e Maravilha se
conheceram em Londrina (no
Paraná) e formaram uma dupla
de sertanejo universitário.

Calourada falando de mim
Só porque ainda não me formei
Faz exatamente 8 anos que eu tô estudando
E nunca de ano eu passei

Na verdade eu tô adiando
E de novo vou ser reprovado
Como eu amo ser um veterano
Nos bixo eu comando e sou respeitado

Eu entro na sala, respondo chamada
E saio vazado pro bar
É o ponto de encontro da turma
Vamo' pa' república é lá que nós vamo' estudar

Estudar o corpo humano,
Quem disse que nós não é mestre
em anatomia?
Recolher dinheiro pa' comprar bebida
Quem disse que nós não entende de economia?

Estudar os bovino pa' fazer churrasco
Quem disse que em zootecnia eu não sou formado?
Responder processo de vizinho chato
Quem disse que nós não tem dia de advogado?

A nossa vida é louca memo a gente
Segue pitando e bebendo
A nossa vida é louca memo a gente
Segue pitando e bebendo

CALOURO BIXO

Estudante do primeiro ano da faculdade



VETERANO

Aluno que está na faculdade há mais de um ano



Sistema Educacional Brasileiro

- Educação básica (Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio);
- Educação profissional e tecnológica;
- Educação superior (graduação e pós-graduação).



Educação Básica



- Ensino Infantil - 0-5 anos
- Ensino Fundamental I - do 1º ao 5º ano (6-10 anos)
- Ensino Fundamental II - do 6º ao 9º ano (11-14 anos)
- Ensino Médio - 1º, 2º e 3º ano do EM (15-17 anos)

Ensino técnico

- Cursos que são mais focados no aprendizado voltado para o mercado de trabalho;
- Melhora o currículo, recicla o conhecimento e tem uma curta duração;
- Ensino técnico gratuito: SENAI, SENAC, ETEC, entre outros

Educação Superior

Faculdade

Focadas em determinadas áreas de conhecimento;
Não precisam oferecer atividades de pesquisa e extensão nem programas de pós-graduação.

Universidade

Possuem todas as áreas de conhecimento (ciências humanas aplicadas ou saúde);
Têm atividades de ensino, pesquisa e extensão;
São formadas por diversas faculdades.

Universidades
privadas

Instituições
particulares pagas

Universidades
públicas

Instituições gratuitas
federais ou estaduais



Formas de ingresso em uma Universidade

- Enem
- Vestibular
- Ingresso facilitado



Vestibular

- Cada instituição elabora um exame diferente;
- Geralmente tem uma primeira prova (primeira fase) e os aprovados participam da segunda fase;
- Pode conter questões objetivas e dissertativas;
- O ideal é treinar com as provas anteriores da Universidade da sua preferência (Procurar por "Provas e Gabaritos" da Universidade no Google)

ENEM

Exame Nacional do Ensino Médio

Utilizado para acesso à educação superior:

Sisu - Sistema em que as universidades públicas oferecem vagas para candidatos com as melhores classificações do Enem;

ProUni - Programa que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior;

Fies - Financiamento estudantil em universidades particulares.

CURSINHOS POPULARES

Cursinhos pré-vestibular gratuitos oferecidos principalmente por Universidades

<https://www.facebook.com/CUCACentroNoite/>

<https://www.facebook.com/CUCACentroManha/>

Vamos praticar?

Como é o sistema de ensino em seu país de origem?
Existem universidades públicas lá?



Ingresso facilitado

- Procedimento de ingresso facilitado para graduação e pós-graduação de refugiados e solicitantes, e/ou migrantes em situação de vulnerabilidade;
- Podem ser editais próprios com processos seletivos diferentes, vestibular especial ou bolsas de estudo nas particulares (UniSantos, PUC-Minas e UVV)
- Entre 2019 e 2020, 14 universidades contaram com procedimento de ingresso facilitado, sendo que em 11 delas ocorreu por edital específico para esse grupo.

Revalidação de diploma

- Para que o diploma expedido por uma instituição estrangeira seja reconhecido como válido, a pessoa interessada deve apresentar alguns documentos a uma universidade pública brasileira, que será responsável por analisar se aquele diploma pode ou não equivaler a um currículo válido no Brasil;
- Procedimentos de revalidação voltados especificamente para a população refugiada.

O procedimento de revalidação de diplomas pelas universidades federais pode ser iniciado por três meios diferentes:

- Presencial: Entrega dos documentos físicos à Universidade (utilizado por 5 universidades).
- Sistema Eletrônico de Informações (SEI) (utilizado por 3 universidades)
- Plataforma Carolina Bori (utilizado por oito universidades)

Atualmente, 8 universidades federais da Cátedra fornecem assistência para revalidação de diploma, sendo:

1. Universidade de Brasília (UnB)
2. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
3. Universidade Federal do ABC (UFABC)
4. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
5. Universidade Federal do Paraná (UFPR)
6. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
8. Universidade Federal Fluminense (UFF)



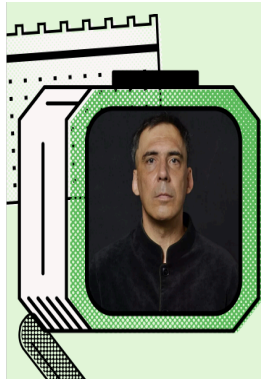


Minicurso: Português a partir de músicas brasileiras

Encontro 03
28/01/2023



A Casa É Sua - Arnaldo Antunes



ARNALDO ANTUNES

NASCIMENTO:
2 de setembro de 1960
São Paulo

QUEM É?
Músico, poeta, compositor e artista visual

CURIOSIDADE:
Participou das bandas TITÃS e TRIBALISTAS

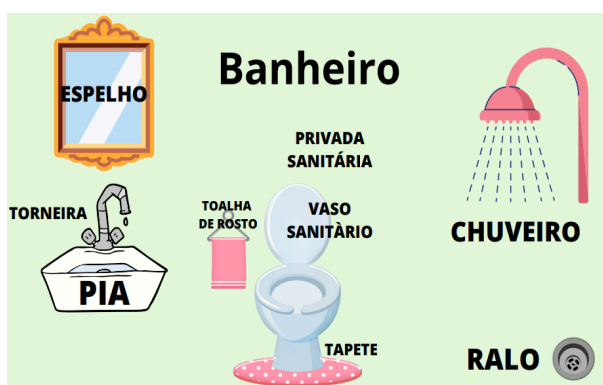
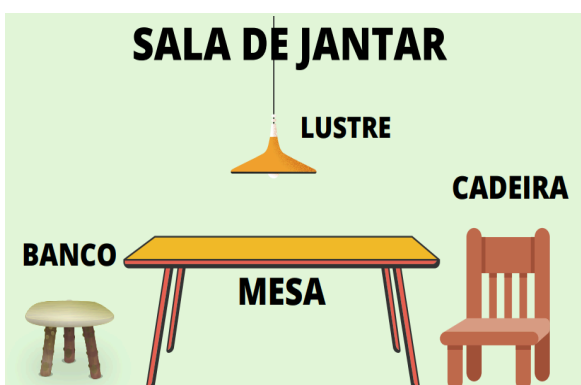
Não me falta **cadeira**
Não me falta **sofá**
Só falta você sentada na **sala**
Só falta você estar
Não me falta **parede**
E nela uma **porta** pra você entrar
Não me falta **tapete**
Só falta o seu pé descalço pra pisar

Não me falta **cama**
Só falta você deitar
Não me falta o sol da manhã
Só falta você acordar
Pras **janelas** se abrirem pra mim
E o vento brincar no **quintal**
Embalando as flores do **jardim**
Balançando as cores no **varal**

A casa é sua
Por que não chega agora?
Até o **teto** tá de ponta-cabeça
Porque você demora
A casa é sua
Por que não chega logo?
Nem o **prego** aguenta mais
O peso desse **relógio**

Não me falta **banheiro, quarto**
Abajur, sala de jantar
 Não me falta **cozinha**
 Só falta a **campainha** tocar
 Não me falta cachorro
 Uivando só porque você não está
 Parece até que está pedindo socorro
 Como tudo aqui nesse lugar

Não me falta casa
 Só falta ela ser um lar
 Não me falta o tempo que passa
 Só não dá mais para tanto esperar
 Para os pássaros voltarem a cantar
 E a nuvem desenhar um coração flechado
 Para o **chão** voltar a se deitar
 E a chuva bater no **telhado**



Vocês alugaram uma casa no Brasil?



LOCADOR X LOCATÁRIO INQUILINO

Proprietário da casa que está sendo alugada



Aquele que está alugando a casa

ONDE PROCURAR?

IMOBILIÁRIA PARTICULAR

COMO ALUGAR?



FIADOR CAUÇÃO

CONTRATO DE ALUGUEL

Documento que garante os direitos do proprietário e do locatário



LOCADOR: (informações pessoais)

LOCATÁRIO (informações pessoais)

FIADOR: (informações pessoais)

CLÁUSULA PRIMEIRA: O objeto do presente contrato de locação o imóvel situado na cidade de São Paulo - SP, Av. Brasil nº 300, Centro, 14300-000.

CLÁUSULA SEGUNDA: O prazo de locação é de 12 meses, iniciando-se dia 15/04/2021

CLAÚSULA TERCEIRA: O aluguel mensal, deverá ser pago até dia 10 do mês subsequente ao vencido, no local indicado pelo LOCADOR é de R\$ 500,00 mensais, reajustados anualmente.

CLÁUSULA QUARTA: Se o locatário pagar os aluguéis até dia 08 de cada mês, terá uma bonificação de R\$ 80,00.

CLÁUSULA QUINTA: O locatário ficará responsável pelo pagamento do IPTU, contas de água, luz, telefone e condomínio.

CLÁUSULA SEXTA: Fica ao Locatário, a responsabilidade de zelar e conservar o imóvel e devolver em perfeitas condições.

VISTORIA

Documento que possui a finalidade de especificar o estado do imóvel no momento em que ele é alugado.



Vamos conversar!

Que perguntas devemos fazer quando estamos interessados em alugar um imóvel?

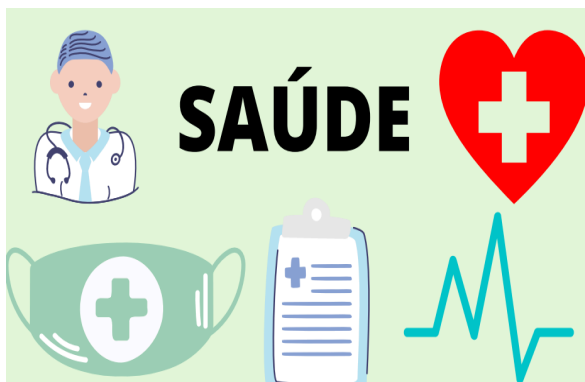


A casa - Vinicius de Moraes



Minicurso: Português a partir de músicas brasileiras

Encontro 04
04/02/2023



SAÚDE

Escutaremos a música: "Sem Saúde" do Gabriel, o Pensador



Gabriel, o Pensador

NASCIMENTO:
4 de março de 1974
Rio de Janeiro

QUEM É?
Rapper, compositor, escritor e empresário brasileiro

RAP
Manifestação da população
Traz problemas da sociedade
Desperta o senso crítico dos ouvintes



Pelo amor de Deus alguém me ajude
Eu já paguei o meu plano de saúde
Mas agora ninguém quer me aceitar
E eu tô com dô, dotô, num sei no que vai dá!
Emergência! Eu tô passando mal
Vô morrer aqui na porta do hospital
Era mais fácil eu ter ido direto
Pro Instituto Médico Legal
Porque isso aqui tá deprimente, doutor
Essa fila tá um caso sério

Já tem doente desistindo de ser atendido
 E pedindo carona pro cemitério
 E aí, doutor? Vê se dá um jeito!
 Se é pra nós morrê nós qué morrê direito
 Me arranja aí um leito que eu não peço mas nada
 Mas eu não sou cachoro pra morrer na calçada
 Eu tô cansado de bancar o otário
 Eu exijo pelo menos um veterinário

Socorro enfermeira urgente
 Tem uma grávida parindo aqui na frente
 Ninguém me deu ouvidos
 E eu dei um nó no umbigo do recém-nacido
 Mas o berçario tá cheio então eu fico com o bebê no meu
 colo aqui no meio da rua
 E lá dentro o doutor tá botando a paciente no colo
 Por favor, fique nua

Tá muito sinistro! Alô, prefeito, governador, presidente
 Ministro, traficante, Jesus Cristo, sei lá
 Alguma autoridade tem que se manifestar
 Assim não dá! Onde é que eu vou parar?
 Numa clínica pra idosos? Ou debaixo do chão?
 E se eu ficar doente? Quem vem me buscar?
 A ambulância ou o rabeção?

Eu tô sem segurança, sem transporte, sem trabalho, sem lazer
 Eu não tenho educação, mas saúde eu quero ter
 Já paguei minha promessa, não sei o que fazer
 Já paguei os meus impostos, não sei pra quê?
 Eles sempre dão a mesma desculpa esfarrapada
 A saúde pública está sem verba
 E não tenho condições de correr pra privada

Vocês já frequentaram hospitais ou tiveram consultas médicas no Brasil?



PLANOS DE SAÚDE

O plano de saúde é um serviço de forma privada com o intuito de prestar assistência médica e hospitalar.

A pessoa assina um contrato com uma operadora e se torna inscrita em determinado plano daquela empresa. Passa, através do pagamento mensal de sua mensalidade, a ter a garantia da cobertura de seus gastos médicos, hospitalares e ambulatoriais prestados por sua Rede Assistencial (o conjunto de médicos, hospitais, exames ligados ao seu plano).

Sistema Único de Saúde do Brasil (SUS)

Saúde como direito de todos

Universalidade

Equidade

Integralidade

- Consultas médicas
- Quimioterapia
- Internação
- Transplante de órgãos
- Campanhas de vacinação
- Fiscalização de alimentos
- Doação de sangue ou leite materno
- Tratamento odontológico
- Prevenção ao câncer de colo de útero e mama
- Medicação básica
- Coleta de exames laboratoriais

Medicamentos de Alto Custo

Medicamentos Básicos (pressão alta, diabetes e analgésicos)

Medicamentos Estratégicos (dengue, a malária e a leishmaniose)

Rede Cegonha (pré-natal, parto e pós-parto)

Unidade Básica de Saúde (UBS) POSTO DE SAÚDE

As UBSs devem ser a porta de entrada para quase todos os problemas de saúde, especialmente os mais comuns. Elas oferecem assistência a casos urgentes, como dores fortes, febre, dificuldade para respirar, e também são efetivas para cuidar de pessoas com problemas crônicos como hipertensão, diabetes, asma, dores crônicas e problemas de saúde mental como depressão e ansiedade, além da realização de ações de caráter preventivo como consultas de pré-natal.

A maioria das unidades funciona das 8h às 17h, de segunda a sexta-feira e geralmente atendem consultas marcadas.

Unidade de Pronto-Atendimento (UPA) PRONTO SOCORRO

É responsável pelos atendimentos de urgência e emergência, e funciona 24 horas por dia. Neste local são atendidos casos mais graves e urgentes, como cortes, fraturas, traumas, infartos e derrames.

SAMU

Serviço de Atendimento
Móvel de Urgência

192



Quais são os sintomas?



Eu tenho uma terrível dor ____

DOR DE CABEÇA



DOR DE DENTE



DOR NOS OLHOS



DOR NAS COSTAS



MANCHAS NO CORPO
PERDA DE APETITE
TREMEDEIRA
FEBRE
ENJOO

DOR
TOSSE
ALERGIA
COCEIRA
CANSAÇO
SANGRAMENTO



Agora, iremos ouvir a música "Vacina Butantan" do MC Fioti



MC Fioti



NASCIMENTO:
30 de agosto de 1994
Itapeverica da Serra - SP

QUE RITMO CANTA?
Cantor de Funk

**Qual é, para
você, o papel e a
importância da
vacinação na
nossa saúde e
bem-estar?**



Minicurso: Português a partir de músicas brasileiras

Encontro 05
11/02/2023

Apesar de você - Chico Buarque



POLÍTICA



Chico Buarque

NASCIMENTO:
19 de junho de 1944
Rio de Janeiro/ RJ

QUEM É?
Músico, dramaturgo, escritor
e ator brasileiro

Um dos maiores nomes da
Música Popular Brasileira (MPB)

Hoje você é quem manda
Falou, tá falado
Não tem discussão
A minha gente hoje anda
Falando de lado
E olhando pro chão, viu
Você que inventou esse estado
E inventou de inventar
Toda a escuridão
Você que inventou o pecado
Esqueceu-se de inventar
O perdão

Apesar de você
 Amanhã há de ser
 Outro dia
 Eu pergunto a você
 Onde vai se esconder
 Da enorme euforia
 Como vai proibir
 Quando o galo insistir
 Em cantar
 Água nova brotando
 E a gente se amando
 Sem parar

Quando chegar o momento
 Esse meu sofrimento
 Vou cobrar com juro, juro
 Todo esse amor reprimido
 Esse grito contido
 Este samba no escuro
 Você que inventou a tristeza
 Ora, tenha a fineza
 De desinventar
 Você vai pagar e é dobrado
 Cada lágrima rolada
 Nesse meu penar

Apesar de você
 Amanhã há de ser
 Outro dia
 Inda pago pra ver
 O jardim florescer
 Qual você não queria
 Você vai se amargar
 Vendo o dia raiar
 Sem lhe pedir licença
 E eu vou morrer de rir
 Que esse dia há de vir
 Antes do que você pensa

Apesar de você
 Amanhã há de ser
 Outro dia
 Você vai ter que ver
 A manhã renascer
 E esbanjar poesia
 Como vai se explicar
 Vendo o céu clarear
 De repente, impunemente
 Como vai abafar
 Nosso coro a cantar
 Na sua frente

DITADURA MILITAR (1964 - 1985)

- Iniciada através um golpe militar contra o presidente João Goulard (Jango);
- Contexto mundial de Guerra Fria - Jango era considerado um "perigo comunista" aos EUA;
- EUA passam a intervir ativamente nos países da América Latina para impedir o crescimento das ideias consideradas comunistas - ditaduras militares foram mecanismos para frear esses movimentos comunistas;
- Cinco militares governaram o país durante esse período;



Apesar de você
 Amanhã há de ser
 Outro dia
 Você vai se dar mal
 Etc. e tal

Atos institucionais (decretos)

AI-1 - Eleições indiretas para presidente e possibilidade de perseguição política da oposição;

AI-2 - Extingue todos os partidos políticos;

AI-3 - Estabelece o bipartidarismo;

AI-4 - Espaço para a criação de uma nova constituição



AI-5 - Amplo poderes (presidente); Fechamento do Congresso por tempo indeterminado; Suspende direitos políticos; Intervenção em Estados e Municípios...

Tortura Repressão Censura



Restrição à liberdade Violações aos direitos humanos

A música como resistência à Ditadura Militar

- As músicas expressaram suas posições contrárias ao Regime Militar, mesmo que de forma metafórica (devido a censura);
- Festivais de Música Brasileira (concursos de músicas originais e inéditas transmitidos por algumas emissoras de televisão brasileira entre 1965 e 1985);
- Tom Jobim, Vinícius de Moraes, Elis Regina, Chico Buarque, Gilberto Gil, Caetano Veloso, Gerando Vandrê, entre outros.

Os países de vocês sofreram alguma ditadura no decorrer da história?



Vocês sabem como funciona o sistema político brasileiro?



Brasil: república federativa presidencialista



República - Chefe de Estado eletivo e temporário;

Federativa - Estados são dotados de autonomia política;

Presidencialista - Chefe de Governo (presidente).

BRASÍLIA - Capital do Brasil



Congresso Nacional do Brasil

O Poder de Estado é dividido entre órgãos políticos distintos

Três poderes

EXECUTIVO



JUDICIÁRIO

LEGISLATIVO

EXECUTIVO

- Função: fazer as leis funcionarem, vetar ou sancionar leis criadas pelo Legislativo, editar medidas provisórias;
- Composto pelo presidente e seu gabinete de ministros e secretários (escolhidos pelo presidente);
- Mandato de 4 anos.

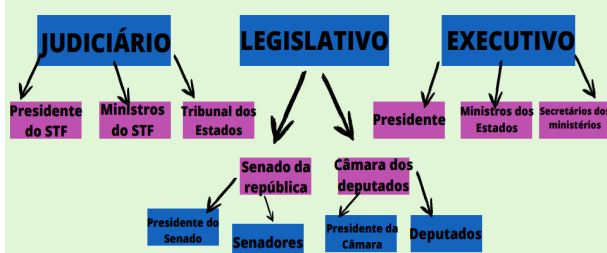
LEGISLATIVO

- Cria as leis e julga as propostas do presidente;
- Câmara dos Deputados e o Senado (qualquer projeto de lei deve primeiramente passar pela Câmara e depois, se aprovado, pelo Senado);
- Senado da República: Presidente do Senado + 81 senadores;
- Câmara dos Deputados: Presidente da Câmara + 513 deputados federais;
- Cada estado é representado por no mínimo três deputados (eleitos pelo povo).

JUDICIÁRIO

- Interpreta as leis e fiscaliza o seu cumprimento;
- 11 juízes escolhidos pelo presidente e aprovados pelo Senado;
- Presidente do Supremo Tribunal Federal (STF) (escolhido pelos ministros do STF).

GOVERNO BRASILEIRO



Urna eletrônica

- Microcomputador de uso específico para eleições;
- Implementada em 1996
- Segura, auditável e sem evidências de fraude



Para praticarmos:

Escreva um pouco sobre como funciona o sistema político do seu país de origem.



Minicurso: Português a partir de músicas brasileiras

Encontro 06
25/02/2023



Festas e danças típicas



As 5 Regiões Brasileiras

O Brasil possui 27
unidades federativas:
26 Estados e o Distrito
Federal.



REGIÃO SUL

A Região Sul tem mais 27,38 milhões de habitantes distribuídos entre três estados - Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Uma de suas principais características é a forte influência dos imigrantes europeus, fato que reflete bastante na cultura sulista.



Que tal ouvirmos agora a canção "Tão pedindo um vanerão" de Gaúcho da Fronteira?



REGIÃO NORTE

O norte do Brasil engloba os estados de Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. A floresta tropical amazônica abrange a maior parte da região. As danças típicas da Região Norte do Brasil são caracterizadas por roupas coloridas, músicas animadas e a mistura de origens indígenas e africanas.

Agora, vamos assistir a alguns vídeos sobre a Festa de Parintins, no Norte do Brasil!



REGIÃO NORDESTE

É a região brasileira que possui o maior número de estados (nove no total): Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Piauí, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe. Na música popular, destacam-se ritmos tais como samba de roda, baião, xote, forró, axé e frevo.

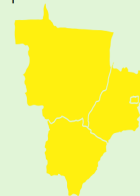


Vamos ouvir o forró "O Xote das Meninas" de Luiz Gonzaga?



REGIÃO CENTRO-OESTE

A região Centro-Oeste do Brasil é composta pelos estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, tem nas danças típicas como a Catira.



Vamos assistir uma apresentação de Catira?



REGIÃO SUDESTE

A região Sudeste é composta pelos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais. Essa região conta com uma pluralidade de estilos musicais, como samba, pagode, bossa nova, choro e o funk. Além disso, nessa região existem algumas festas típicas como as festas de santos populares (como Santo Antônio e São Pedro), carnaval típico e festas de peão.



Festa do Peão



Carnaval

Samba-enredo



Marchinha de carnaval



Bonecos de Olinda



ATIVIDADE

Escreva em um bloco do Padlet uma breve descrição das características de uma festa típica do seu país.



Apresentações disponibilizadas no Drive:

https://drive.google.com/file/d/1rpcwyMbUwgzNDQ8kyuPf1US-BG9Lijzo/view?usp=drive_link