

**CANÇÃO E ENSINO DE PORTUGUÊS
PARA ESTRANGEIROS: Reflexões sobre
curso “Cultura Popular Brasileira: temas e
histórias do samba”**



Fernanda Tonelli
*Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de São Paulo*

Lúcia Maria de Assunção Barbosa
Universidade de Brasília

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir a respeito do uso da canção como recurso para o trabalho com cultura no ensino/aprendizagem de português língua estrangeira (PLE). Apresentamos uma breve reflexão teórica sobre o conceito de cultura, a canção como recurso no ensino/aprendizagem de línguas e planejamento de curso. A partir desse arcabouço teórico, propomos um planejamento de curso de português a hispanofalantes cujo conteúdo central é o samba. Esse curso foi parte de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos e com o objetivo de refletir sobre como a canção pode ser considerada um meio eficaz para se ensinar e aprender aspectos culturais de uma língua. Como resultado, consideramos que a canção, devido a sua carga cultural, pode ser conteúdo de um planejamento de curso que se propõe (inter)cultural.

Palavras-chave: português língua estrangeira; cultura; canção; samba; ensino; planejamento de curso

1. Introdução

O ensino de línguas estrangeiras aliado ao trabalho com cultura vem tomando lugar nas discussões acadêmicas. Vê-se, ao longo do histórico do ensino de línguas estrangeiras, a transição do ensino esporádico **de** cultura, como um conteúdo específico, separado do ensino da estrutura linguística, para a ênfase no trabalho **com** cultura, dado que ela passa a ser vista como indissociável da língua (Barbosa, 2007). Como resultado desse avanço, temos trabalhos como o de Mendes (2002), que propõe o ensino de português língua estrangeira (PLE) no qual a cultura desempenha função fundamental para o processo de aprendizagem: “cultura, que normalmente assume papel secundário nesse processo [de ensino/aprendizagem de língua], em detrimento da forma linguística, passa a ser a porta de entrada, o elemento fundador a partir do qual a experiência de ensinar e aprender se constrói”. (p. 186)

Da mesma maneira, outros autores contribuirão para a visão do ensino de língua em comunhão com a reflexão (inter)cultural, como Bizon (1994), Almeida Filho (2002) e Mendes (2004). De modo geral, podemos perceber a

preocupação em oferecer um ensino de PLE que aproxime o aprendente à língua-alvo por meio de seu contato com uma língua viva, portadora de função social.

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

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

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

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

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

bom método (p. 161).

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

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

Assim, propomos aqui um planejamento de curso mais flexível ao processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira, nos detendo menos em métodos fixos e mais na abordagem que condiz com os princípios pedagógicos que acreditamos ser válido no uso da canção para o ensino de língua estrangeira.

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

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

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

- A significação e relevância das mensagens contidas nos textos,

diálogos e exercícios para a prática de língua que o aluno reconhece como experiência válida de formação e crescimento intelectual;

- A utilização de uma nomenclatura comunicativa nova para descrever conteúdos e procedimento que inclui tópicos, funções comunicativas e cenários;

- A tolerância esclarecida sobre o papel de apoio da língua materna na aprendizagem de outra língua, incluindo os “erros” que agora se reconhecem mais como sinais de crescimento da capacidade de uso da língua;

- A aceitação de exercícios mecânicos de substituição (para subsistemas linguísticos como pronomes, terminações verbais etc.) que embasam o uso comunicativo extensivo da língua, ensaiado através da prática simultânea em pares para a aquisição inconsciente;

- O oferecimento de condições para a aprendizagem consciente de regularidades linguísticas, especialmente quando solicitadas pelo aluno;

- A representação de temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica;

- A devida atenção a variáveis afetivas tais como a ansiedade, inibições, empatia com as culturas dos povos que usam a língua-alvo e com os diferentes estilos de aprender;

- A avaliação de rendimento e proficiência de funções comunicativas e elementos do discurso dentro de eventos de fala/escrita que o aluno controle na forma de descrição de desempenho comunicativo do que se pode fazer, ao invés de meras notas numéricas. (p. 43)

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

Considerando que “o lugar da cultura é o mesmo da língua quando essa se apresenta como ação social propositada” (Almeida Filho, 2002, p. 210), defendemos que é necessário considerar as culturas em jogo no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. É necessário exercer uma prática educativa que leve o aluno a desenvolver habilidades que lhe permitam avaliar criticamente os produtos da língua-alvo e de outras culturas, além da cultura materna (Corbett¹ apud Walesko, 2006).

Como forma de contato com a cultura, propomos o trabalho com a

¹ Corbett, J. *An intercultural Approach to English Teaching*. United Kingdom: Multilingual Matters Ltda, 2003.

canção em sala de aula. De acordo com Le², citado por Kawachi (2008), a canção possui, entre vários benefícios, o de promover conscientização cultural, por meio do estudo dos aspectos sociais e culturais que ela apresenta. Assim, um curso cujo foco é a canção poderá contribuir para a aprendizagem de uma língua.

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

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

2. Definições de cultura

O conceito de cultura perpassa várias áreas e momentos históricos, o que amplia as dimensões de compreensão do termo. Como resultado, há diversas definições para cultura, conforme aponta Viana (2003), “em um trabalho de revisão crítica de conceitos e definições de cultura, Kluckhohn e Kroeber (1952), conforme apontam Solianik (1991), Abbud (1995) e outros, reuniram mais de trezentas definições. Trifonovitch (1980) afirma que é possível descobrir mais de quatrocentos e cinquenta.” (p. 37)

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

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

- a) *concepção clássica*: refere-se às primeiras discussões acerca do termo, que remontam aos séculos XVIII e XIX, na Alemanha. Relacionado

² Le, M. H. *The role of music in second language learning: a Vietnamese perspective*. Dissertação de Mestrado, Australian Association for Research in Education, 1999.

nesse período ao termo *civilização*, entendido como um procedimento refinado e polido do cidadão, o termo *cultura* diz respeito às produções humanas nos âmbitos intelectual, artístico e espiritual;

- b) *concepção descritiva*: criada a partir de uma perspectiva antropológica da cultura, surgida a partir do século XIX. É vista como um conjunto de *conhecimentos, crenças, arte moral, lei, costume e todas as demais capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade* (Taylor, 1903, *apud* Thompson 1999, p. 173). Desse modo, estudar cultura significa analisar cientificamente seus elementos constituintes, e a partir disso estabelecer comparações e classificações entre culturas;
- c) *concepção simbólica*: considera que as relações humanas não são somente estabelecidas por meio de expressões linguísticas, mas também se constrói por meio de símbolos. De acordo com as discussões antropológicas de Geertz, essa concepção de cultura gira em torno dos eixos do significado, do simbolismo e da interpretação. Assim, deve ser entendida como *o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças* (Thompson, 1999, p. 176). Os estudos culturais, dessa forma, devem envolver o trabalho interpretativo das formas simbólicas significativas compartilhada pelos grupos; e
- d) *concepção estrutural*: elaborada com base na concepção simbólica, a partir da qual se insere o aspecto contextual. Nessa perspectiva, a análise cultural a partir de uma concepção estrutural envolve a reflexão sobre as formas simbólicas *em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas* (Thompson, 1995, p. 181). A concepção estrutural, desse modo, vai além da concepção simbólica ao propor que se pensem os símbolos culturais dentro de um contexto social. Segundo o autor, cinco aspectos constituem as formas simbólicas: *intencionalidade* (as formas simbólicas são produzidas de um sujeito para outro sujeito); *convenção* (a construção e o emprego das formas simbólicas estão submetidos às diferentes convenções); *estrutura* (as formas simbólicas são construções articuladas por possuírem elementos que se interrelacionam); *referência* (as formas simbólicas são construções que representam, referem-se a algo) e *contexto* (as formas simbólicas mantêm uma relação de dependência com os contextos que as constroem e as mantêm).

As diferentes concepções de cultura apresentadas pelos autores aqui esboçadas demonstram variáveis teóricas e conjunturais às quais o termo

pode ser associado. Por meio da apresentação das diferentes concepções organizadas por Thompson, podemos observar que a linguagem passa a ser entendida como um artefato cultural apenas a partir das compreensões semiótica e simbólica de cultura. Além disso, essa conclusão somente é possível pela relação que podemos estabelecer entre símbolos e linguagem, pois não há referências explícitas dessa relação nas concepções de cultura indicadas.

No que concerne ao âmbito do ensino/aprendizagem de língua, entendemos que a escolha por uma das concepções de cultura, seja ela feita de maneira consciente ou não, afeta na forma como a mesma poderá ser trabalhada em sala de aula (caso seja) e nas relações que a cultura pode estabelecer com a língua. Isso pode contribuir tanto para uma prática educativa de ensino de língua pautada no desenvolvimento de uma postura reflexiva em relação à nova cultura quanto reforçar crenças culturais e visões reducionistas cristalizadas no imaginário coletivo a respeito da cultura relacionada à língua-alvo.

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

3. A canção como recurso pedagógico

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

Ferreira (2007) afirma que o trabalho com música³ em sala de aula é paradoxal: ao mesmo tempo em que age como um facilitador da aprendizagem de diferentes disciplinas, posto que possibilita a abertura de outro caminho comunicativo que não o verbal (isto é, fazendo uso da linguagem musical), ela também se mostra como um desafio aos professores que muitas vezes não dominam (ou pensam que não dominam) essa linguagem.

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

³ Embora reconheçamos haver variações quanto às definições de *música* e *canção*, resultado de diferentes interpretações culturais, neste trabalho não tomaremos os dois itens lexicais como sinônimos. Consideraremos, basicamente, para efeitos de diferenciação entre os dois termos, *música* como manifestação sonora desacompanhada da palavra, enquanto *canção* se caracteriza pela presença da linguagem verbal, conhecida popularmente como *letra* (Napolitano, 2005).

canção em sala de aula, visto que a maior parte dos professores e alunos não conhecem essas teorias.

Em oposição, encontramos também professores e pesquisadores que, não familiarizados com a teoria musical, analisam a canção apoiados somente na sua letra, de maneira análoga ao trabalho com textos poéticos. É fácil compreender o porquê desse procedimento: música e poesia mantêm uma relação íntima e seminal, tendo surgimento no mesmo período (a antiguidade clássica) e com propósitos complementares, quando as poesias eram compostas para serem cantadas (Staiger, 1972). Desse modo, podemos encontrar algumas semelhanças entre a composição formal da canção e a da poesia em poemas, como aspectos métricos, rítmicos e de acentuação. No entanto, temos que reconhecer que, mesmo mantendo semelhanças, valorizar apenas os aspectos verbais em detrimento dos musicais pode levar a uma simplificação da análise da canção.

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

O uso da música como recurso pedagógico vem sendo feito desde a antiguidade e, especificamente para o ensino de línguas, há registros de sua presença a partir da Idade Média, quando as canções passaram a ser utilizadas para a prática da língua, como no trabalho com ritmo e pronúncia (Murphey⁴, citado por Gobbi, 2001).

No entanto, seu antigo surgimento não significa o esgotamento das discussões sobre seu uso em sala de aula; tampouco deve ser entendido que, com o passar do tempo, foi encontrada a forma ideal e definitiva de se trabalhar a canção. Isto é evidenciado quando recorremos à primeira produção acadêmica sobre o uso da canção em aula de língua estrangeira. Trata-se de um artigo composto no ano de 1949 sobre o ensino de língua inglesa, isto é, quatro séculos após o primeiro registro de uso da canção para o ensino de línguas. A data de publicação desse texto é reflexo do longo período de silêncio que houve entre o aparecimento do uso da canção no ensino de línguas, na Idade Média, e o seu ressurgimento, na metade do século XX (Murphey⁵, apud Gobbi, 2001).

Segundo Gobbi (2001), essa obra inaugural:

assinala as vantagens da aprendizagem de línguas através da música

⁴ Murphey, T. *Song and music in language learning: an analysis of pop song lyrics and the use of song and music in teaching English to speakers of other languages*. PhD Dissertation. Sept. 1989. Bern, Switzerland: Peter Long Publishers, 1990.

⁵ id. *ibid.*

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

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

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

A partir da segunda metade do século XX, com o destaque do método audiolingual, a canção passa a ser amplamente adotada em sala de aula como recurso para se praticar a pronúncia da nova língua. Nesse período também ganham força estudos a respeito da motivação que a canção desencadeia nos aprendentes de língua estrangeira (Kanel⁶, apud Gobbi, 2001). Essa perspectiva adquire notoriedade e passa a ser investigada, sendo possível encontrar atualmente um volume satisfatório de trabalhos que se dedicam a refletir sobre motivação e uso da canção no ensino de língua estrangeira (se comparado a quantidade de pesquisas destinadas a outras possibilidades de trabalho com a canção para aquisição de uma nova língua).

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

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

- a) a carga emocional que carregam permite identificação e um interesse entre os estudantes;

⁶ Kanel, K. R. Teaching with music: song-based tasks in the EFL classroom. In: _____. *Multimedia language teaching*. Tokyo and San Francisco: Logos International, p.114-148, 1996.

- b) oferecem múltiplas possibilidades de integração em temas de atualidade cultural;
- c) a indústria cultural musical facilita a criação e veiculação de diversos tipos de materiais autênticos, tais como materiais impressos e audiovisuais;
- d) são um autêntico veículo de informação lingüística, por meio da qual se podem explorar aspectos fonéticos, sintáticos, léxico-semânticos e textual; e
- e) a facilidade de memorização das canções permite que a tomemos como um recurso de alto potencial didático para se trabalhar em sala⁷.

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

A representatividade da canção é conferida pela relação mútua entre o pessoal e o social, o que a leva a transpor as definições que a enquadraria apenas como manifestação artística: “es mucho más que una manifestación artística, es un fenómeno cultural que no conoce fronteras y que actúa, por una parte, como reflejo de nuestras actitudes y convicciones personales, y por otra, como espejo de la manera de sentir y relacionarse de una sociedad en una época determinada.” (Santos Asensi, 1997)

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

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

O corpo de conhecimento teórico utilizado pelo lingüista aplicado

⁷ A respeito do último aspecto, Murphey (apud Santos Asensi, 1997) desenvolveu uma pesquisa sobre a facilidade que temos em memorizar certas canções e como elas poderiam ativar o mecanismo de aquisição verbal proposto por Chomsky.

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

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

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

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

A canção, dotada de valor sócio-histórico, contribuirá para o nosso trabalho com ensino de PLE. Detalharemos mais adiante como será abordada a canção ao apresentarmos o curso que foi elaborado para a pesquisa de Mestrado a partir da qual se fundamenta este texto. A seguir, discutiremos teoricamente sobre o planejamento do curso de línguas.

4. O planejamento de um curso de línguas

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

Os estudos relacionados à elaboração de programas de cursos passaram o obter maior destaque a partir da segunda década do século XX. Autores como Tyler (1949), Weeler (1967), Kerrs (1968) e Stenhouse (1975) foram centrais para a consolidação desses estudos, pois deram os primeiros passos

nas reflexões sobre o papel dos planos de curso. Em relação ao ensino de língua estrangeira, no entanto, é somente a partir da década de 1980 que surgem autores com a proposta de pensar as especificidades que envolvem o planejamento nessa área. Dentre os primeiros teóricos que se dedicam a sistematização do planejamento de curso de língua estrangeira, temos Richards (1984), Clarks (1985) e Nunan (1985).

Ainda que a noção de planejamento seja discutida por diversos estudiosos, os quais estão filiados a diferentes correntes teóricas, é possível traçar um conceito central convergente com essas perspectivas. Podemos defini-lo, de modo geral, como *uma tentativa sistemática realizada por educadores e professores para especificar e estudar intervenções previstas na prática educacional* (Nunan, 1988, p. 10)⁸. Assim, a noção de planejamento está diretamente ligada à organização e estudo do que pode acontecer em sala de aula.

Almeida Filho (2010) elabora um conceito de planejamento tendo como base o ensino de língua estrangeira. Segundo o autor:

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

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

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

Podemos perceber que, embora possua especificidades referentes ao ensino de línguas, a proposta de Almeida Filho (2010) vai ao encontro da de Nunan (1988), visto que ambos definem o planejamento tendo como base a *sistematização* e *reflexão* sobre a prática de ensino/aprendizagem. No entanto, por focar o ensino de língua estrangeira, neste trabalho tomaremos a

⁸ Minha tradução para “systematic attempt by educationalists and teachers to specify and to study planned intervention into the educational enterprise”.

definição proposta por Almeida Filho para pensarmos a elaboração de nosso planejamento de curso de língua.

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

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

5. Planejamento Gramatical (ou estrutural)

Inserido em uma proposta de planejamento sintético⁹, é organizado em torno de itens gramaticais e tem como base a resolução dos seguintes problemas: i) selecionar amostras de língua suficientes para serem avaliados durante o período de ensino; ii) organizar os itens em de uma sequência que facilite a aprendizagem e iii) identificar um nível de produção dos itens gramaticais que permitam que se tenha uma base para o desenvolvimento de habilidades comunicativas.

Esse tipo de planejamento é amplamente adotado para o ensino de línguas e reflete uma cultura de aprender e de ensinar voltada ao domínio de itens gramaticais, o que é visto de forma negativa pela crítica, visto que, conforme aponta Richards (2001), o ensino de língua apoiado unicamente na gramática não reflete um uso natural da segunda língua, foca a forma e não o significado, representa somente uma dimensão parcial da proficiência linguística e não está destinado ao desenvolvimento de habilidades. Wilkins (1998) também aponta as principais críticas feitas a esse planejamento. Segundo o autor, contrários a esse tipo de planejamento afirmam que o mesmo trata de sentenças artificiais, não condizentes com o uso real da língua, seu significado está subordinado à estrutura gramatical e, por fim, resulta difícil para os aprendentes que desejam aplicar os conhecimentos

⁹ Segundo Beglar e Hunt (2002), os planejamentos podem ser divididos em duas categorias: planejamento sintético e planejamento analítico. O planejamento sintético está relacionado a uma elaboração de curso com base em itens lingüísticos, tais como gramática, léxico e funções. Esse planejamento é elaborado com a crença de que os aprendentes serão capazes de, com base nesses itens gramaticais, elaborar uma comunicação efetiva. Já o planejamento analítico pretende que os aprendentes estejam em contato com uma experiência de comunicação real. Assim, por meio da prática de uso da língua, o estudante tem a habilidade de levantar conclusões sobre itens gramaticais e lexicais. Para isso, é necessário o diálogo entre aluno-aluno e aluno-professor.

adquiridos por esse método, principalmente aqueles que necessitam de um retorno rápido no conteúdo aprendido.

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

6. Planejamento funcional

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

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

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

7. Planejamento situacional

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

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

Por apresentar a língua relacionada ao seu uso imediato em contexto

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

8. Planejamento baseado em tarefas

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

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

Há duas formas contrastantes de se usar a tarefa. A primeira é um uso da tarefa focado na estrutura, ou seja, na forma. A outra é o foco na comunicação. Skehan¹⁰, citado por Beglar e Hunt (2002), que observou essa dicotomia, argumenta em favor de um balanço entre o trabalho com a forma e com o conteúdo, porque ambas se complementam.

Skehan¹¹, apud Beglar e Hunt (2002), propôs três dimensões para analisar as tarefas. A primeira diz respeito à complexidade do código, que envolve vocabulário, redundância e profundidade das informações. A segunda está relacionada à complexidade cognitiva, ou seja, o tipo de conhecimento requerido para realizar a tarefa: familiaridade com o assunto, com o tipo de gênero discursivo e com a própria tarefa. A terceira é a dimensão comunicativa, que leva em consideração tempo de apresentação, número de participantes envolvidos na tarefa, tamanho dos textos usados, tipo de respostas esperadas, e oportunidades dos alunos terem o controle da

¹⁰ Skehan, P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

¹¹ id. *ibid.*

interação. Essa categorização é análoga à divisão proposta por Prahbu¹², citado por Luce, (2009, p. 21) que define: atividades de lacuna de informação (*information-gap*); atividades de raciocínio (*reasoning-gap*) e atividades de troca de opinião (*opinion exchange*).

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

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

9. Planejamento baseado em conteúdos

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

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

Dessa forma, o conteúdo trabalhado se sobressai aos itens gramaticais, funcionais ou situacionais no momento do planejamento do curso, conforme aponta Krahnke¹³, citado por Richards e Rodgers (2005): “it is the teaching of content or information in the language being learned with little or no direct explicit effort to teach the language itself separately from the content being taught” (p. 204).

De acordo com Byrnes (2005), o esforço em aliar língua e conteúdo pode variar de acordo com o planejamento. Isso se deve ao fato de haver variações tanto na construção teórica quanto na sua aplicação, o que pode resultar em

¹² Prahbu, N. *Second language pedagogy: a perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

¹³ Krahnke, K. *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. New York: Prentice Hall, 1987.

propostas de ensino com mais ou menos ênfase na forma ou no conteúdo. Como exemplo, Wesche e Skehan (2002) apresentam duas versões dicotômicas sobre o ensino baseado em conteúdos. A primeira, conhecida como *fraca*, inclui cursos de línguas voltados para o desenvolvimento da proficiência comunicativa dos alunos por meio de um planejamento organizado em torno de habilidades e informações importantes do conteúdo selecionado. A versão *forte* do ensino baseado em conteúdos, por sua vez, propõe a integração, em sala de aula, de aprendentes da segunda língua e falantes nativos dessa mesma língua, com adaptações pontuais de acordo com o nível de proficiência de cada aluno.

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

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

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

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

complexidade do conteúdo exposto.

Por fim, a última grande característica do ensino baseado em conteúdos é o foco no contexto e na exigência cognitiva. Isso significa que o contexto e o conhecimento são reduzidos ao discurso escolar, isto é, às formas e padrões da prosa expositiva que corresponde à estrutura de conhecimento humano básico comum nos currículos escolares (Mohan¹⁴, apud Wesche; Skehan, 2002). Podemos considerar que o conceito de contextualização do ensino apresentado dialoga com a visão de ensino comunicativo proposto por Widdowson¹⁵ (apud Bizon, 1994), que afirma ser o mais importante “o aproveitamento de conteúdos previstos nas disciplinas escolares que possam ser significativos para os aprendizes e potencialmente capazes de construir um ambiente de interação comunicativa verossímil” (p. 53).

A mobilização de conhecimentos pertencentes a diferentes disciplinas curriculares permite compreender a proposta de ensino baseado em conteúdos como sendo de caráter interdisciplinar. Nesse tipo de ensino, devemos considerar a interdisciplinaridade de maneira colaborativa, o que significa pensar o uso de conhecimentos de diferentes áreas como forma a fomentar e enriquecer o conteúdo que está sendo estudado, de acordo com o que apresenta Bizon (1994): “tal enfoque pedagógico, ao propor uma integração e mutualidade das disciplinas, abre espaço para o diálogo e colaboração entre elas, conduzindo a uma integração de um conhecimento setorizado para a construção de um conhecimento integrado”. (p. 51)

Como modelo de trabalho interdisciplinar, Bizon (1994) desenvolveu um curso de Português baseado no conteúdo da História e Cultura do Brasil, com o objetivo de analisar as interações em sala de aula. Esse trabalho apresentou, como resultado, maior engajamento/ comprometimentos dos aprendizes em contexto de ensino baseado em conteúdos.

Nossa pesquisa está pautada no desenvolvimento de um curso afinado com a proposta de ensino baseado em conteúdos, por esta se mostrar propícia ao desenvolvimento do curso temático sobre samba. A seguir, esmiuçaremos as características do nosso curso.

10. O curso *Cultura popular brasileira: temas e histórias do samba*

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

¹⁴ Mohan, B. *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1986.

¹⁵ Widdowson, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: University of Oxford, 1978.

em desconsiderar a importância do planejamento dentro do ensino, o que gera reduções quanto a sua funcionalidade e ao seu conteúdo, além de não deixar claros os pressupostos e propósitos de tal prática de ensino.

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

Podemos considerar que o trabalho em explicitar os elementos do planejamento proporciona um aumento qualitativo ao ensino, conforme apresenta Almeida Filho (2010):

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

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

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

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

Conhecer os alunos significa levantar informações sobre aqueles a quem será destinado o curso. É saber sua faixa etária, seu nível de proficiência, expectativas, necessidades, interesses, para que se busque compreender um pouco sobre as experiências de vida que esses alunos carregam e como se deu o contato dos mesmos com a língua-alvo em período anterior à oferta do curso. Esses elementos auxiliarão na elaboração dos objetivos do curso e, conjuntamente à abordagem do professor e dos alunos, auxiliarão na seleção dos conteúdos.

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

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

Os alunos para os quais este curso é destinado devem possuir, preferencialmente, o nível intermediário de proficiência em língua portuguesa, sendo capaz de “compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra (s) língua (s) estrangeira (s) mais freqüentes em situações desconhecidas”. (Brasil, 2003, p. 10)

Por se tratar de falantes de Espanhol como língua materna, o enquadramento dos alunos para esse nível de proficiência torna-se mais complexo, dado que, pela proximidade entre essas duas línguas, esses falantes são capazes de compreender basicamente conteúdos da língua portuguesa, ainda que nunca tivessem contato direto com essa língua anteriormente, podendo ser considerados o que Almeida Filho define como “falsos principiantes”¹⁶ (1995).

Ainda que a proximidade entre as duas línguas possibilite que aprendentes hispanofalantes iniciem seus estudos em Português língua estrangeira a partir de um nível mais avançado se comparado a aprendentes falantes de outras línguas, essa aproximação linguística pode resultar prejudicial à aprendizagem, conforme aponta Fanjul (2002): “essa ideia de “proximidade” cria vários efeitos de sentido, entre os quais, o que mais tem interferido na aprendizagem de ambas as línguas é a compreensão de que “espanhol e português são muito parecidos” e que, por isso, não há porque estudá-las sistematicamente.” (p. 11-12)

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

Desse modo, a elaboração de um curso de Português língua estrangeira

¹⁶ Devemos considerar que a proximidade entre Português e Espanhol gera falsos principiantes tanto na perspectiva de hispanofalantes aprendendo Português, como o contrário, no caso de falantes de Português aprendendo língua espanhola. Por ser nosso foco o ensino de PLE, neste trabalho privilegiaremos apenas o primeiro caso.

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

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

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

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

Para a elaboração do curso no qual a cultura seja elemento desencadeador da prática educativa, faz-se necessário termos bastante claro o que entendemos pelo termo, conforme indica Mendes (2004): “ensinar cultura, ou melhor, ensinar e aprender línguas como cultura exige a adoção de uma perspectiva bastante clara do que está sendo considerado ‘cultura’ e o modo como será abordada, tanto nos planejamentos de curso, como na produção de materiais didáticos para esse fim.” (p. 93)

Discutimos na seção 2.1.1 quais são as definições de cultura, assim como consideramos que a concepção estrutural de cultura, elaborada por Thompson, é a que melhor se adéqua aos nossos propósitos nesta pesquisa.

Desse modo, nosso material e planejamento serão elaborados com base nessa perspectiva de cultura.

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

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

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

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

Quadro 1 – Cronograma das aulas

Tema	Objetivos	Conteúdo	Material
“Desde que samba é samba é assim?”	Primeiras reflexões sobre o gênero musical samba e sua multiplicidade; discussão inicial a respeito de sua definição.	Canções que tem o próprio samba como temática.	Letras de canções e áudio das canções “Samba da minha terra”, de Dorival Caymmi, “Samba da bênção”, de Vinícius de Moraes, “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso, “Brasil Pandeiro”, de Assis Valente, “Não deixe o samba morrer”, de Edson Conceição e Aloísio e “Tem mais samba”, de Chico Buarque.
“Desde que samba é samba é assim?” – Breve histórico do samba	Levantamento da trajetória do samba ao longo de sua formação e consolidação no cenário nacional. Identificação e compreensão das variantes que compõem esse gênero musical.	Breve panorama sócio-histórico do samba e diferentes gêneros, subgêneros e estilos derivados do samba.	Letra e áudio da canção “Samba, agoniza mas não morre”, de Nelson Sargento e trechos de textos sobre diferentes tipos de samba e áudio de canções que representam esses trechos.
“Fazendo carnaval”	Compreensão da	a Escola de samba, o	Trecho do

<p>– A escola de samba</p>	<p>organização de um desfile de Escola de samba. Compreensão da Escola de samba como entidade ativa ao longo de todo ano e que tem, dentre outras funções, a de catalisar projetos sociais voltados à comunidade.</p>	<p>carnavalesco e a organização do desfile de carnaval. A Escola de samba e os projetos sociais.</p>	<p>documentário “Fazendo carnaval”, da série “Fazendo...” realizado pelo canal Futura em 2006 sob direção e roteiro de João Carrascosa. Reportagem “Social no pé e na cabeça” de Marcos Dávila para a Folha de S. Paulo em 17/04/2004. Disponível em: http://metaong.info/node.php?id=532</p>
<p>Samba: uma crônica do Brasil I: “Conversa de botequim” – a boemia no samba</p>	<p>Reconhecimento do samba como espaço de registro dos costumes, pensares e da fala do povo brasileiro; contato com o samba carioca da década de 1930.</p>	<p>Samba carioca, boemia de Noel Rosa, marcas de solicitação no português brasileiro e suas modulações.</p>	<p>Propaganda Skol (Vídeo, série Invenções, 2006) Canção: “Conversa de botequim”, de Noel Rosa. Vídeo com Maria Rita interpretando “Conversa de botequim” em especial da TV Globo - Som Brasil Noel Rosa. Exibido em julho de 2007.</p>
<p>Samba, uma crônica do Brasil II: “Saudosa maloca” e os grandes centros urbanos</p>	<p>Reconhecimento do samba como espaço de registro dos costumes, pensares e da fala do povo brasileiro, compreensão da construção e papel da variante coloquial do Português brasileiro, contato com o samba paulista da década de 1950.</p>	<p>Samba paulista, o Português coloquial de Adoniran Barbosa, o problema das grandes cidades</p>	<p>Reportagem “ONU critica Brasil por desapropriações para Copa e Olimpíada”, de O Globo em 26/04/2011, retirado de http://oglobo.globo.com/pais/mat/2011/04/26/onu-critica-brasil-por-desapropriacoes-para-copa-olimpiada-924321676.asp</p>
<p>“O preto que satisfaz” – o samba e a gastronomia brasileira</p>	<p>Reconhecimento do samba como espaço de registro dos costumes e pensares e da fala do povo brasileiro; contato com a gastronomia brasileira</p>	<p>A gastronomia brasileira e suas semelhanças e diferenças com a gastronomia dos países dos alunos. A feijoada.</p>	<p>Canção “Feijoada Completa”, de Chico Buarque Curta “A feijoada completa” realizado pelo Studio B4SE em 2009, disponível em http://www.youtube.com/watch?v=XTx3mCaAjnM</p>

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

11. Considerações finais

“O samba é pai do prazer
 O samba é filho da dor
 O grande poder transformador”

(Caetano Veloso – “Desde que samba é samba”)

Este trabalho teve como objetivo discutir como a canção pode contribuir para o ensino/aprendizagem de português língua estrangeira por meio do planejamento cujo conteúdo central é o gênero musical samba.

Aprofundamos questões teóricas concernentes à cultura e ensino/aprendizagem de línguas, o uso da canção em sala de aula e planejamento de curso de línguas. Com apoio das teorias de base, apresentamos o curso de PLE temático sobre samba.

Acreditamos que este trabalho dá indicações de como elaborar um planejamento de curso dentro do eixo temático, contribuindo, assim, para o trabalho de profissionais da área de PLE. Conforme já informado, este planejamento é parte de uma pesquisa de mestrado cujo foco é o trabalho com canção no ensino de PLE e está disponibilizado na internet. Assim, o material, as descrições de atuação em aula e a síntese com os conteúdos estudados podem ser consultados e replicados por aqueles que desejarem.

Nossos estudos afirmam que a canção brasileira pode ser conteúdo de um ensino comunicativo pautado na reflexão sobre cultura. Assim, com base

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

Referências

- Almeida Filho, J. C. P. de. *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes Editores, 1995.
- _____. (2002). Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: Cunha, M. J. C.; Santos, P. (orgs.). *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: Universidade de Brasília,
- _____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2008.
- _____. *O planejamento de um curso de língua: a harmonia do material-insumo com os processos de aprender e ensinar línguas*. Mimeo, 2007. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/il/let/almeidafilho/documentos/Planejamento%20de%20um%20curso%20de%20lingua.doc>> Acessado em: 3 de set. de 2010.
- Barbosa, L. M. de A. *Concepção de língua e cultura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira*. In: Signori, M. B. D.; Gattolin, S. R. B.; Miotello, V.(orgs.) *Década – Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.
- Beglar, D.; Hunt, A. *Implementing task-based language teaching*. In: Richards, J.; Renandya, W. (eds). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. New York: Cambridge University Press, 2002
- Bizon, A. C. C. *Aprender conteúdos para aprender língua estrangeira: uma experiência de ensino alternativo de PE*. pp. 17 – 48. In: Almeida Filho, J. C. P. de; Lombello, L. C. (orgs.) *Identidades e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Manual do Aplicador do Exame Celpe-Bras*. Brasília, DF, 2003.
- Byrnes, H. *Content-based foreign language instruction*. In: Sanz, C. (ed.) *Mind and context in adult second language acquisition: Methods, theory, and practice*. Washington: Georgetown University Press, 2005, pp.282-302
- Damatta, R. *Conta de mentiroso: Sete ensaios de antropologia brasileira*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

- Fanjul, A. P. *Português e Espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo*. São Carlos: Claraluz Editora, 2002.
- Ferreira, M. *Como usar a música na sala de aula*. 7ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- Gobbi, D. *A música como estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa*. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre: UCS e UFRGS, 2001.
- Kawachi, C. J. *A música como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa da rede pública de ensino*. Dissertação de Mestrado, Araraquara: UNESP, 2008.
- Kramsch, C. *O componente cultural na Linguística Aplicada*. Tradução de Lúcia Maria de Assunção Barbosa. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, São José do Rio Preto: APLIESP, n. 15, 2009, pp. 115-134.
- Kumaravadivelu, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale: Yale University Press, 2003.
- Luce, M. S. *O ensino de Língua Estrangeira por tarefas: um projeto com críticas de filme*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- Mendes, E. O. *Aprender a língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de PLE*. In: Cunha, M. J.; Santos, P. (Orgs.) *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: Editora da UNB, 2002.
- _____. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2004.
- Moita Lopes, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- Nunan, D. *Traditional Approaches to the Curriculum*. In: _____. *The learner-centred curriculum*. New York: Cambridge University Press, 1988.
- Oliveira Pinto, T. de. *Som e música. Questões de uma Antropologia Sonora*. *Revista de Antropologia*. São Paulo, no.1, 2001, vol. 44. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012001000100007>; Acessado em 05 de abril de 2012.
- Prabhu, N. S. *There is no best method – why?* *Tesol Quarterly*, n. 2, 1990, v. 24, p. 161-176 .
- Richards, J. C. *Course planning and syllabus design*. In: _____. *Curriculum Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 2001
- Richards, J. C.; Rodgers, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2 ed. New York: Cambridge University Press, 2005.

- Santos Asensi, J. Música maestro... Trabajando con música y canciones en el aula de español. Carabela, n. 41. Madrid: SGEL, 1997, pp. 129-152.
- Staiger, E. Conceitos Fundamentais da Poética. Rio de Janeiro: GB, 1972.
- Stern, H. H. Issues and Options in Language Teaching. Oxford: OUP, 1992.
- Thompson, J. B. Ideologia e Cultura Moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.
- Viana, N. Planejamento de Cursos de línguas - Pressupostos e Percurso. In: José Carlos Paes de Almeida Filho. (Org.). Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira. Campinas - SP: Pontes, 1997, p. 29-48.
- _____. Sotaque cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira. Tese de Doutorado, Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- Walesko, A. M. H. A interculturalidade no ensino de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês. Dissertação de Mestrado, Curitiba: UFPR, 2006.
- Wesche, M. B.; Skehan, P. Communicative, task-based and content-based language instruction. In: Kaplan, R. B. The Oxford Handbook of Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- Wilkins, D. A. Grammatical, situational and notional syllabuses. In: Brumfit, C. J, Johnson, K. Communicative approach to language teaching. 9 ed. Oxford University Press, 1998.