



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

**LITERATURA E INTERCULTURALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Natielly Rosa da Silva

Campina Grande – PB

2023

NATIELLY ROSA DA SILVA

**LITERATURA E INTERCULTURALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Josilene Pinheiro-Mariz

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª Sílvia Regina Ramos Sollai

Campina Grande – PB

2023

S5861

Silva, Natielly Rosa da.

Literatura e interculturalidade em livros didáticos de português como língua estrangeira / Natielly Rosa da Silva. – Campina Grande, 2023.

214 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz, Profa. Dra Sílvia Regina Ramos Sollai".

Referências.

1. Língua Portuguesa – Estudo e Ensino. 2. Português para Estrangeiros. 3. Interculturalidade. 4. Literatura. 5. Livro Didático. I. Pinheiro-Mariz, Josilene. II. Sollai, Sílvia Regina Ramos. III. Título.

CDU 811.134.3(07)(043)

NATIELLY ROSA DA SILVA

**LITERATURA E INTERCULTURALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

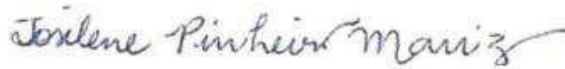
Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Josilene Pinheiro-Mariz

Coorientadora: Prof.^a. Dr.^a. Sílvia Regina Ramos Sollai

Aprovada em 20 de março de 2023.

Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Josilene Pinheiro-Mariz (Orientadora)



Prof.^a Dr.^a Sílvia Regina Ramos Sollai (Coorientadora)

Documento assinado digitalmente



LUCIANA PILATTI TELLES

Data: 19/04/2023 17:29:20-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Luciana Pilatti Telles (FURG - Examinadora titular)



Prof.^a Dr.^a Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega (UFCG - Examinadora titular)

Campina Grande – PB

2023

Àquele que está comigo todo o tempo.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus de Amor, por tudo.

Àqueles que estiveram ao meu lado durante o período mais difícil da minha vida.

Ao Ezequiel, melhor amigo e companheiro de vida que eu poderia desejar. Te amo pra sempre e depois do sempre.

À minha orientadora, a Prof^ª. Dr^ª. Josilene Pinheiro-Mariz, e à minha coorientadora, a Prof^ª. Dr^ª. Sílvia Regina Ramos Sollai, por aceitarem entrar nesse desafio comigo e por toda a paciência, compreensão e empatia com que me acolheram nesse processo.

Às professoras da Banca Examinadora, a Prof^ª. Dr^ª. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega e a Prof^ª. Dr^ª. Luciana Pilatti Telles, pelas ricas contribuições.

Aos professores e funcionários do PPGLE, por toda a ajuda e ensinamentos.

Aos meus colegas de curso, cuja amizade e apoio foram essenciais nessa jornada.

À CAPES, pela concessão da bolsa.

À ABTech Soluções Tecnológicas e ao Renan, por ser tão transparente e empático em todos os atendimentos e consertos e por todos os conselhos que recebi.

Quer ensinar Português para a Paz?

De várias coisas deverá ser capaz

Um vocabulário dignificante saber organizar

Fraseologias humanizadoras saber contextualizar

Percepções positivas de pessoas e povos saber cultivar

Usos do Português para promoção da Paz saber CRlativar

Sua missão de professor(a) de Português para a Paz saber elevar

Que ensinando para o Bem, você contribua para o mundo melhorar.

(GOMES DE MATOS, 2019, p. 287).

RESUMO

Atualmente, devido à quantidade de falantes e a intensa atividade econômica dos países de língua portuguesa, o ensino de português tem sido incentivado por líderes governamentais como uma possibilidade de alavancar a economia de seus países (REIS, 2016; GONÇALVES, 2016), causando um considerável crescimento das pesquisas na área de PLE, além da expansão da disciplina em currículos de escolas e universidades no exterior (REIS, 2016). Diante desse avanço da língua em diversos países, acreditamos que se faz necessária uma abordagem que favoreça a promoção do respeito às culturas, a quebra da ideia de línguas/culturas homogêneas e o rompimento dos estereótipos acerca dos povos falantes de português. Nessa perspectiva, a abordagem intercultural (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002) parece ser a ideal, uma vez que promove o diálogo entre as culturas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Diante disso desse cenário, e partindo também da problemática da imprescindibilidade de se trabalhar o texto literário nas aulas de línguas estrangeiras, mais especificamente, de português para estrangeiros, nasce a necessidade da realização desta pesquisa. Outro ponto a se considerar é o importante papel ocupado pelo livro didático (LD) em aulas de línguas estrangeiras (LE). Sendo assim, a fim de melhor compreender como é abordada a literatura no ensino de línguas estrangeiras, com foco no português como língua estrangeira (PLE), e se o tema da interculturalidade é igualmente abordado, selecionamos alguns dos livros didáticos mais utilizados atualmente no ensino de PLE para compor o *corpus* da nossa pesquisa. São eles: *Estação Brasil: Português para Estrangeiros* (BIZON; PATROCÍNIO, 2017); *Falar... ler... escrever... Português* (LIMA; IUNES, 2017; 2019); *Muito Prazer* (FERNANDES, FERREIRA, RAMOS, 2008; 2012); *Novo Avenida Brasil* (LIMA et al., 2017; 2018; 2019), *Português do Brasil como Língua Estrangeira - Gramática* (ZAMPIETRO, 2016), *Português para Estrangeiros* (MARCHANT, 2013) e *Samba! Curso de Língua Portuguesa para Estrangeiros* (FERRAZ; PINHEIRO, 2020). Diante do *corpus* selecionado, esta pesquisa visa responder ao seguinte questionamento: como e com que propósito o texto literário se faz presente nos livros didáticos que se constituem em *corpus* de nossa pesquisa? Nosso objetivo geral é analisar a presença do texto literário nos livros didáticos supracitados a fim de verificar como esses textos são abordados e se as atividades propostas estimulam reflexões voltadas para o intercultural. Os objetivos específicos são: 1) analisar se a presença de textos literários nos livros didáticos, – nosso objeto de estudo –, estimulam a apreciação da literatura e cultura brasileira; 2) investigar a forma como esses textos são apresentados, isto é, se são meros textos ou se a sua presença nos referidos livros didáticos dá destaque às necessárias trocas interculturais em sala de aula; e, 3) averiguar como as atividades propostas favorecem o ensino da língua, sem perder de vista a intrínseca relação entre língua e literatura. A metodologia de pesquisa adotada pode ser classificada como: descritivo-explicativa (OLIVEIRA, 2008; PRODANOV; FREITAS, 2013), qualitativa (TOZONI-REIS, 2010; PRODANOV; FREITAS, 2013) e documental (SÁ-SILVA et al., 2009). Em nossa análise, pudemos perceber que alguns problemas recorrentes em livros didáticos de PLE apontados por autores citados em nossa revisão bibliográfica persistem tanto em edições atualizadas desses materiais quanto em lançamentos recentes. A partir desta pesquisa pretendemos contribuir para os estudos da área de PLE e a promoção de seu ensino.

Palavras-chave: Português para estrangeiros. Interculturalidade. Literatura. Livro Didático.

RÉSUMÉ

Actuellement, en raison de la quantité de locuteurs et de l'intense activité économique des pays lusophones, l'enseignement du portugais a été encouragé par les chefs de gouvernement comme une possibilité de levier pour l'économie de leurs pays (REIS, 2016 ; GONÇALVES, 2016), provoquant une croissance considérable de la recherche dans le domaine de la PLE, en plus de l'expansion de la matière dans les programmes des écoles et des universités à l'étranger (REIS, 2016). Face à cette avancée linguistique dans plusieurs pays, nous croyons qu'il est nécessaire d'adopter une approche qui favorise la promotion du respect des cultures, la rupture de l'idée de langues/cultures homogènes et l'élimination des stéréotypes sur les peuples lusophones. Dans cette perspective, l'approche interculturelle (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002) semble idéale, car elle favorise le dialogue entre les cultures des sujets impliqués dans le processus d'enseignement-apprentissage. La nécessité de réaliser cette recherche découle de cette réalité et de la problématique de l'indispensabilité de travailler le texte littéraire dans les classes de langues étrangères, plus précisément, le portugais pour étrangers. Un autre point à considérer, c'est le rôle important joué par le manuel scolaire dans les classes de LE. Ainsi, afin de mieux comprendre comment la littérature est abordée dans l'enseignement des langues étrangères, avec un accent sur le PLE, et si le thème de l'interculturalité est également abordé, nous avons sélectionné certains des manuels les plus utilisés actuellement pour composer le corpus de notre recherche. Il s'agit de : *Estação Brasil: Português para Estrangeiros* (BIZON; PATROCÍNIO, 2017); *Falar... ler... escrever... Português* (LIMA; IUNES, 2017; 2019); *Muito Prazer* (FERNANDES, FERREIRA, RAMOS, 2008; 2012); *Novo Avenida Brasil* (LIMA et. al., 2017; 2018; 2019), *Português do Brasil como Língua Estrangeira - Gramática* (ZAMPIETRO, 2016), *Português para Estrangeiros* (MARCHANT, 2013) e *Samba! Curso de Língua Portuguesa para Estrangeiros* (FERRAZ; PINHEIRO, 2020). A partir du corpus sélectionné, cette recherche vise à répondre à la question suivante : comment et dans quel but le texte littéraire est-il présent dans les manuels qui constituent le corpus de notre recherche ? Notre objectif général est d'analyser la présence du texte littéraire dans les manuels susmentionnés afin de vérifier comment ces textes sont abordés et si les activités proposées stimulent des réflexions axées sur l'interculturel. Les objectifs spécifiques sont les suivants : 1) analyser si la présence de textes littéraires dans les manuels - notre objet d'étude - stimule l'appréciation de la littérature et de la culture brésiliennes ; 2) étudier comment ces textes sont présentés, c'est-à-dire s'il s'agit de simples textes ou si leur présence dans les manuels mentionnés met en évidence les échanges interculturels nécessaires en classe ; et 3) étudier comment les activités proposées favorisent l'enseignement des langues, sans perdre de vue la relation intrinsèque entre langue et littérature. La méthodologie de recherche adoptée peut être classée comme suit : descriptive-explicative (OLIVEIRA, 2008 ; PRODANOV ; FREITAS, 2013), qualitative (TOZONI-REIS, 2010 ; PRODANOV ; FREITAS, 2013) et documentaire (SÁ-SILVA et al., 2009). Dans notre analyse, nous avons pu constater que certains problèmes récurrents dans les manuels d'éducation physique et sportive signalés par les auteurs cités dans notre revue de littérature persistent aussi bien dans les éditions mises à jour de ces matériels que dans les versions récentes. A partir de cette recherche, nous avons l'intention de contribuer aux études dans le domaine de la PLE et à la promotion de son enseignement.

Mots clés : Portugais pour étrangers. Interculturalité. Littérature. Livre de Cours.

ABSTRACT

Currently, due to the number of speakers and the intense economic activity of Portuguese-speaking countries, the teaching of Portuguese has been encouraged by government leaders as a possibility to leverage the economy of their countries (REIS, 2016; GONÇALVES, 2016), causing a considerable growth of research in the area of Portuguese as a Foreign Language (PFL), in addition to the expansion of the subject in the curricula of schools and universities abroad (REIS, 2016). Given this language advance in several countries, we believe that an approach that favors the promotion of respect for cultures, the breaking of the idea of homogeneous languages/cultures and the breaking of stereotypes about Portuguese-speaking peoples is necessary. From this perspective, the intercultural approach (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002) seems to be ideal, since it promotes the dialogue between the cultures of the subjects involved in the teaching-learning process. The need to carry out this research arises from this scenario, and also from the problem of the indispensability of studying the literary text in foreign language classes, more specifically, Portuguese as a foreign language. Another point to be considered is the important role played by the textbook in FL classes. Therefore, in order to better understand how literature is approached in foreign language teaching, with a focus on PFL, and if the theme of interculturality is also discussed, we selected some of the most currently used textbooks to compose the corpus of our research. They are *Estação Brasil: Português para Estrangeiros* (BIZON; PATROCÍNIO, 2017); *Falar... ler... escrever... Português* (LIMA; IUNES, 2017; 2019); *Muito Prazer* (FERNANDES, FERREIRA, RAMOS, 2008; 2012); *Novo Avenida Brasil* (LIMA et. al., 2017; 2018; 2019), *Português do Brasil como Língua Estrangeira - Gramática* (ZAMPIETRO, 2016), *Português para Estrangeiros* (MARCHANT, 2013) e *Samba! Curso de Língua Portuguesa para Estrangeiros* (FERRAZ; PINHEIRO, 2020). Considering the selected corpus, this research aims to answer the following question: how and with what purpose the literary text is present in the textbooks that constitute the corpus of our research? Our general objective is to analyze the presence of the literary text in the aforementioned textbooks in order to verify how these texts are approached and if the proposed activities stimulate reflections related to interculturalism. The specific objectives are: 1) to analyze if the presence of literary texts in textbooks - our object of study - stimulates the appreciation of Brazilian literature and culture; 2) to investigate how these texts are presented, that is, if they are mere texts or if their presence in the textbooks highlights the necessary intercultural exchanges in the classroom; and 3) to find out how the proposed activities favor language teaching, without losing sight of the intrinsic relationship between language and literature. The research methodology adopted can be classified as: descriptive-explanatory (OLIVEIRA, 2008; PRODANOV; FREITAS, 2013), qualitative (TOZONI-REIS, 2010; PRODANOV; FREITAS, 2013) and documentary (SÁ-SILVA et al., 2009). In our analysis, we could notice that some recurrent problems in PLE textbooks pointed out by authors cited in our literature review persist both in updated editions of these materials and in recent releases. From this research we intend to contribute to studies in the area of PLE and the promotion of its teaching.

Keywords: Portuguese for foreigners. Interculturality. Literature. Didactic Book.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação da Hierarquia de Níveis contendo o PLE	23
Figura 2: Segunda ou outra língua – a divisão de L2	31
Figura 3: Capa do livro <i>Estação Brasil: Português do Brasil para Estrangeiros</i>	56
Figura 4: Capa do livro <i>Falar... Ler... Escrever... Português: Um curso para estrangeiros</i>	58
Figura 5: Capa do livro <i>Falar... Ler... Escrever... Português: Um curso para estrangeiros – Livro de Exercícios</i>	60
Figura 6: Capa do livro <i>Muito Prazer: Fale o Português do Brasil</i>	62
Figura 7: Capa do livro <i>Muito Prazer: Fale o Português do Brasil – Caderno de Exercícios</i>	64
Figura 8: Capa do livro <i>Novo Avenida Brasil 1</i>	66
Figura 9: Capa do livro <i>Novo Avenida Brasil 2</i>	67
Figura 10: Capa do livro <i>Novo Avenida Brasil 3</i>	68
Figura 11: Capa do livro <i>Português do Brasil como Língua Estrangeira – Gramática</i>	69
Figura 12: Capa do livro <i>Português para Estrangeiros</i>	71
Figura 13: Capa do livro <i>Samba! Curso de Língua Portuguesa para Estrangeiros</i>	73
Figura 14: Página da Editora Autêntica com material audiovisual do livro <i>Samba!</i>	74
Figura 15: Texto sobre lendas presente no livro <i>Muito Prazer</i>	78
Figura 16: Diálogo fabricado sobre lendas presente no livro <i>Muito Prazer</i>	79
Figura 17: Canção <i>Simplicidade</i> , de John Ulhoa	88
Figura 18: Atividade da canção <i>Simplicidade</i>	89
Figura 19: Atividades para a canção <i>Simplicidade</i>	90
Figura 20: Atividade introdutória para a canção <i>Trabalhador</i> , de Seu Jorge	91
Figura 21: Canção <i>Trabalhador</i> , de Seu Jorge	92
Figura 22: Atividades a sobre a canção <i>Trabalhador</i> , de Seu Jorge	94
Figura 23: Retomando a canção <i>Trabalhador</i> , de Seu Jorge	95
Figura 24: Canção <i>Vamos Dançar</i> , de Ed Motta	96
Figura 25: Atividade sobre a canção <i>Vamos dançar</i>	97
Figura 26: Trechos de canções	100
Figura 27: Atividades sobre o texto <i>Usos e costumes</i>	101
Figura 28: Trecho de <i>A felicidade</i>	102
Figura 29: Trecho de <i>Cachaça, água que passarinho não bebe</i>	103
Figura 30: Canção popular: <i>Terezinha de Jesus</i>	104
Figura 31: Canção <i>Trem das Onze</i>	106
Figura 32: Exercícios propostos para a canção <i>Trem das Onze</i>	109
Figura 33: Canção <i>A banda</i>	111
Figura 34: Atividades da canção <i>A banda</i>	112
Figura 35: Últimas atividades da canção <i>A banda</i>	113
Figura 36: Início da canção <i>A felicidade</i>	115
Figura 37: Atividade sobre <i>A felicidade</i>	116
Figura 38: <i>Marvada Pinga</i>	118
Figura 39: Segunda parte de <i>Cachaça, água que passarinho não bebe</i>	120

Figura 40: Trecho da canção <i>Asa Branca</i>	121
Figura 41: Trecho da canção <i>Garota de Ipanema</i>	123
Figura 42: Canção <i>Sinal Fechado</i>	126
Figura 43: Canção <i>O barquinho</i>	128
Figura 44: Canção <i>Parabéns</i>	130
Figura 45: <i>Pequeno Burguês</i>	131
Figura 46: MPB e <i>As Mariposa</i> , Adoniran Barbosa	133
Figura 47: <i>Conversa de botequim</i> , de Noel Rosa	135
Figura 48: Indicação de canção Unidade 0 do livro <i>Samba!</i>	138
Figura 49: Imagens relacionadas ao Brasil na Unidade 0	139
Figura 50: <i>Chega de reclamar</i> , de Pascolato (1999)	145
Figura 51: Atividade para o poema <i>Chega de reclamar</i>	145
Figura 52: Textos sobre poesia e poesia concreta	147
Figura 53: Questões de apresentação de poema	148
Figura 54: Explicação sobre poesia concreta e poema de Grünewald	148
Figura 55: Atividades sobre poema de Grünewald	149
Figura 56: Atividade de escrita de poema concreto	150
Figura 57: Exemplo de poesia concreta na publicidade	151
Figura 58: Questões 1 e 2 sobre poesia concreta na publicidade	152
Figura 59: Questões 3 e 4 sobre poesia concreta na publicidade	152
Figura 60: Questão 5 sobre poesia concreta na publicidade	153
Figura 61: Produção escrita: anúncio com poema concreto	154
Figura 62: Poema <i>Sobre importância</i> , de Manoel de Barros	156
Figura 63: Atividade de produção escrita: biografia	157
Figura 64: Poema <i>Irene no céu</i>	158
Figura 65: Atividades sobre o poema <i>Irene no céu</i>	159
Figura 66: Poesia concreta: <i>Procissão</i> e <i>A Escada</i>	160
Figura 67: Atividade sobre poesia concreta no livro <i>Falar... Ler... Escrever...</i>	161
Figura 68: Poema <i>As borboletas</i>	162
Figura 69: Atividade para o poema <i>As borboletas</i>	163
Figura 70: Poesia e arte brasileiras - Biografia de artistas	164
Figura 71: Atividade de compreensão escrita sobre artistas brasileiros	165
Figura 72: <i>Menino Morto</i> e atividades sobre poesia surrealista	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade dos gêneros literários encontrados nos livros analisados	82
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAL – Abordagem Audiolingual

AC – Abordagem Comunicativa

AD – Abordagem Direta

AELin – Aprendizagem e Ensino de Línguas

AGT – Abordagem de Gramática-Tradução

AULP – Associação das Universidades de Língua Portuguesa

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Celpe-Bras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa

COLIP – Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa

EPFOL – Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas

EPL2 – Ensino de Português como Segunda Língua

EPL2 – Ensino de Português como Segunda Língua

EPLE – Ensino de Português como Língua Estrangeira

EPLOF – Ensino de Português como Língua Oficial

EPNAMAT – Ensino de Português como Língua Não-Materna

ICUB – Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

LA – Língua Adicional

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

PALOPS – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PBE – Português Brasileiro para Estrangeiros

PEC-G – Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

PEC-PG – Programa de Estudantes-Convênio de Pós-graduação

PFOL – Português para Falantes de Outras Línguas

PL2 – Português como Segunda Língua ou Português como Língua 2

PLA – Português como Língua Adicional

PLAc – Português Língua de Acolhimento

PLE – Português como Língua Estrangeira

PLF – Português Língua de Fronteira

PLH – Português Língua de Herança

PLI – Português Língua de Integração

PLI – Português Língua Internacional

PLM – Português Língua Materna

PSL – Português Segunda Língua

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira

TL – Texto Literário

UBN – União Brasileira de Compositores

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – CONSIDERAÇÕES INICIAIS	18
CAPÍTULO II – O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	22
2.1 Panorama histórico do ensino de PLE no Brasil	23
2.2 PLE e outras siglas	30
CAPÍTULO III – LITERATURA E INTERCULTURALIDADE EM AULAS DE LE	38
3.1 Abordagem intercultural: do que se trata?	38
3.2 Língua e cultura: elementos indissociáveis	40
3.3 A relação língua/literatura em aulas de LE	42
CAPÍTULO IV – O LIVRO DIDÁTICO DE PLE	46
4.1 História do livro didático de PLE no Brasil	46
4.2 Livros didáticos corpus desta pesquisa	54
4.2.1 <i>Estação Brasil: Português para Estrangeiros</i>	54
4.2.2 <i>Falar... Ler... Escrever... Português: Um curso para estrangeiros</i>	57
4.2.3 <i>Muito Prazer: Fale o Português do Brasil</i>	61
4.2.4 <i>Novo Avenida Brasil</i>	65
4.2.5 <i>Português do Brasil como Língua Estrangeira – Gramática</i>	69
4.2.6 <i>Português para Estrangeiros</i>	70
4.2.7 <i>Samba! Curso de Língua Portuguesa para Estrangeiros</i>	72
CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	76
5.1 Os gêneros literários nos livros e coleções em análise	81
5.2 A canção em livros didáticos de PLE	83
5.2.1 A canção no livro <i>Estação Brasil: Português para Estrangeiros</i>	86
5.2.1.1 <i>Simplicidade</i> , de John Ulhoa	87
5.2.1.2 <i>Trabalhador</i> , de Seu Jorge	91
5.2.1.3 <i>Vamos Dançar</i> , de Ed Motta	96
5.2.2 A canção na coleção <i>Falar... Ler... Escrever... Português</i>	97
5.2.2.1 Canção popular: <i>Terezinha de Jesus</i>	104
5.2.2.2 <i>Trem das Onze</i> , Adoniran Barbosa	106
5.2.2.3 <i>A banda</i> , Chico Buarque	110
5.2.2.4 <i>A felicidade</i> , Tom Jobim e Vinícius de Moraes	114
5.2.2.5 <i>Marvada Pinga</i>	116
5.2.2.6 <i>Asa Branca</i> , composição de Luiz Gonzaga	120
5.2.2.7 <i>Garota de Ipanema</i> , Tom Jobim e Vinícius de Moraes	122
5.2.3 A canção na coleção <i>Novo Avenida Brasil</i>	124
5.2.3.1 <i>Sinal Fechado</i> , Paulinho da Viola	125
5.2.3.2 <i>O barquinho</i> , Ronaldo Bôscoli e Roberto Menescal	127
5.2.3.3 <i>Parabéns</i>	129
5.2.3.4 <i>Pequeno Burguês</i> , Martinho da Vila	130
5.2.3.5 <i>As Mariposa</i> , Adoniran Barbosa	132
5.2.3.6 <i>Conversa de botequim</i> , Noel Rosa	134
5.2.4 A canção no livro <i>Samba!</i>	136

5.3 O poema como gênero literário propiciador da interculturalidade	141
5.3.1 O gênero poema no livro <i>Estação Brasil</i>	144
5.3.1.1 <i>Chega de reclamar</i> , Pascolato	144
5.3.1.2 Poesia concreta	146
5.3.1.3 <i>Sobre importância</i> , Manoel de Barros	155
5.3.2 Poemas na coleção <i>Falar... Ler... Escrever... Português</i>	157
5.3.2.1 <i>Irene no céu</i> , Manuel Bandeira	158
5.3.2.2 <i>Procissão e A Escada</i> , Millôr Fernandes	159
5.3.2.3 <i>As borboletas</i> , Vinícius de Moraes	161
5.3.3 “Poesia e arte brasileiras” no <i>Novo Avenida Brasil 3</i>	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS	174
ANEXOS	182
Anexo 1: Principais acrônimos, nomenclaturas, públicos-alvo e definições para ensino de Português	182
Anexo 2: Trava-línguas no Português do Brasil como Língua Estrangeira – Gramática	184
Anexo 3: Trava-línguas no <i>Português do Brasil como Língua Estrangeira – Gramática</i>	185
Anexo 4: Letra da canção <i>Trabalhador</i>	186
Anexo 5: Letra da canção <i>Vamos dançar</i>	188
Anexo 6: Segunda página do texto sobre carnaval	189
Anexo 7: Final do texto sobre o carnaval e exercícios	190
Anexo 8: Final do texto sobre a cachaça e exercícios	191
Anexo 9: Letra da canção <i>Trem das Onze</i>	192
Anexo 10: Versos iniciais da canção <i>Trem das Onze</i> – Demônios da Garoa	193
Anexo 11: Versos finais da canção <i>Trem das Onze</i> – Demônios da Garoa	194
Anexo 12: Letra da canção <i>A banda</i>	195
Anexo 13: Letra da canção <i>A felicidade</i>	196
Anexo 14: Letra da canção <i>Asa Branca</i>	197
Anexo 15: Letra da canção <i>Garota de Ipanema</i>	198
Anexo 16: Letra da canção <i>Sinal Fechado</i>	199
Anexo 17: Letra da canção <i>O barquinho</i>	200
Anexo 18: Letra da canção <i>As Mariposa</i>	201
Anexo 19: Letra da canção <i>Conversa de botequim</i>	202
Anexo 20: Unidade 1 - <i>A voz do morro</i> , Zé Keti (1955, 2003)	204
Anexo 21: Unidade 2 - <i>Vamos fugir</i> , Gilberto Gil (1969)	205
Anexo 22: Unidade 3 - <i>Dia de comemorar</i> , Seu Jorge (2011)	206
Anexo 23: Unidade 4 - <i>País tropical</i> , Jorge Ben Jor (1969)	207
Anexo 24: Unidade 5 - <i>Boas vindas</i> , Caetano Veloso e Gilberto Gil (1991)	208
Anexo 25: Unidade 6 - <i>Feijoada completa</i> , Chico Buarque (1978)	209
Anexo 26: Unidade 7 - <i>Zé Meningite</i> , Grupo Revelação (2002)	210
Anexo 27: Unidade 8 - <i>Com que roupa?</i> , Noel Rosa (2015)	211
Anexo 28: Unidade 9 - <i>Bichos do mar</i> , Lenine (2014)	212
Anexo 29: <i>Poetas daqui, daí e de lá</i> e biografia de Manoel de Barros	213
Anexo 30: Bibliografia de Manoel de Barros	214

CAPÍTULO I – CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de português para estrangeiros tem longa história, sendo praticado há séculos, desde o início da Era dos Descobrimentos, quando os portugueses começaram a exploração do Oceano Atlântico em busca de novas rotas comerciais para a Índia e o Extremo Oriente. A partir desse período, a língua portuguesa tem conquistado novos falantes ao redor do mundo.

À época de sua chegada no Brasil, a língua portuguesa era ensinada de maneira bastante precária, servindo aos propósitos dos colonizadores portugueses. Assim, o ensino era improvisado com a ajuda de jovens órfãos e infratores, que atuavam como professores de português, e de “degredados”, que serviam de intérpretes (ALMEIDA FILHO, 2012). Logo, foram criadas escolas jesuítas, como o Colégio de Salvador, inaugurado em 1550, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente, fundado em 1553, e o Colégio de São Paulo de Piratininga, de 1554.

No entanto, apesar de a colonização das terras brasileiras ser o marco do início dos processos de aquisição e aprendizagem de línguas em nosso território e do longo histórico do PLE enquanto campo de trabalho desde então, de acordo com Almeida Filho (2012),

como especialidade teórico-acadêmica com formação específica nas universidades, com disciplinas formadoras reconhecíveis, com acervo de obras públicas especialmente nesse foco, com publicações de resultados de estudos e pesquisas, com o apoio de uma associação de professores e pesquisadores, com revistas e congressos, numa vertente de consciência profissional com carreira e contratos de trabalho específicos, nossa história é bem mais recente (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 724).

Assim, podemos dizer que o que é novo e ainda está em formação é o ensino de português (na variante do Brasil) e da cultura brasileira em território nacional e em universidades estrangeiras.

Atualmente presente em todos os continentes, o ensino de português tem sido incentivado por líderes governamentais como uma possibilidade de alavancar a economia de seus países, devido à quantidade de falantes e à intensa atividade econômica dos países de língua portuguesa (REIS, 2016; GONÇALVES, 2016).

Junto à crescente valorização da língua portuguesa, tem aumentado também, ano após ano, a oferta de cursos de PLE, com considerável expansão em currículos de escolas e universidades no exterior (REIS, 2016). Diante desse avanço da língua em diversos países, faz-se necessária uma abordagem intercultural no ensino de PLE, de forma a favorecer a promoção do respeito às culturas, a quebra da ideia de línguas/culturas homogêneas e o rompimento dos estereótipos acerca dos povos falantes de português.

Com o reconhecimento da importância dos estudos de PLE no Brasil nos últimos anos, temos presenciado um aumento da demanda de cursos que formem ou capacitem o professor para trabalhar nesta área, bem como um aumento do número de pesquisas sobre as práticas docentes e os materiais de ensino adotados.

Assim como acontece com outras línguas estrangeiras, no ensino de PLE é comum percebermos uma divisão língua/literatura, o que torna complexa a descrição do lugar dos textos literários. Mesmo atualmente, língua e literatura são, de acordo com Santoro (2007, p. 11), “em muitas situações, domínios separados, são tratadas como disciplinas distintas e, portanto, ensinadas e estudadas sem estabelecer contatos ou criar ligações”. Também a relação entre língua e cultura provoca reflexões quanto ao que seria uma boa abordagem dos aspectos culturais em aula de LE e, mais especificamente, de PLE.

Apesar das dúvidas acerca da relação entre língua/literatura e cultura em sala de aula, sabemos que aprender uma língua é muito mais do que conhecer seu vocabulário e estruturas verbais, implica conhecer e assimilar os traços culturais. Para alcançar essa apreensão dos traços culturais que as formas da língua abrigam é necessário que haja vivência na/da língua no momento de ensino/aprendizagem da língua estrangeira. E essa vivência pode ser alcançada através da leitura de textos literários (SIMÕES, 2016).

Além de possibilitar uma aproximação do estudante com a cultura daquele país que ele ainda não conhece, o texto literário (doravante TL) promove a ampliação do vocabulário do estudante, o desenvolvimento da sua criatividade e seu crescimento pessoal, enquanto exercita as cinco competências necessárias para o aprendizado efetivo de uma língua: a compreensão escrita e auditiva, a produção escrita e oral e a competência intercultural.

A literatura, devido a sua função estética e lúdica, causa um despertar do interesse do aluno pelas aulas, uma vez que a fruição do objeto artístico se alia ao enriquecimento sociocultural (SIMÕES, 2016). Além disso, acreditamos que “expandir sua cultura literária é uma das formas de preparar-se para ler o mundo, qualquer mundo” (SIMÕES, 2016, p. 39) e, para isso, uma abordagem que considere o aspecto cultural dos textos trabalhados em sala de aula é imprescindível, por promover o respeito à diversidade dos povos falantes da língua-alvo e da(s) língua(s) dos aprendizes.

Acreditamos que as diversas questões envolvidas no aprendizado de uma língua trazem reflexões ao aprendiz que “podem mudar o olhar sobre si mesmo e sobre a sua língua materna e, conseqüentemente, sobre a sua própria história” (PINHEIRO-MARIZ, 2007, p. 76-75), pois “quem aprende uma língua estrangeira aprende a descobrir uma outra via, outra forma de conhecer o mundo”. Assim ocorre quando adotamos uma abordagem intercultural em nossas

aulas, uma vez que a interculturalidade promove um diálogo entre culturas e “ao conhecer o outro (o estrangeiro), o sujeito passa também a se conhecer melhor” (MORAIS FILHO, 2020, p. 61).

Diante do exposto, nasce a necessidade da realização desta pesquisa, partindo da problemática da imprescindibilidade de se trabalhar o texto literário e a noção de interculturalidade nas aulas de línguas estrangeiras, mais especificamente, de português para estrangeiros, a partir do livro didático de PLE. A escassez de estudos que tratem conjuntamente desses aspectos do ensino de PLE justifica a nossa investigação.

A fim de melhor compreender como é abordada a literatura no ensino de línguas estrangeiras, com foco no PLE, e se o tema da interculturalidade é igualmente abordado, selecionamos alguns dos livros didáticos (LD) mais vendidos no período de nossa pesquisa. Dentre esses LD, destacamos: *Estação Brasil: Português para Estrangeiros* (BIZON; PATROCÍNIO, 2017); *Falar... ler... escrever... Português* (LIMA; IUNES, 2017; 2019); *Muito Prazer* (FERNANDES; FERREIRA; RAMOS, 2008; 2012); *Novo Avenida Brasil* (LIMA et. al., 2017; 2018; 2019), *Português do Brasil como Língua Estrangeira – Gramática* (ZAMPIETRO, 2016), *Português para Estrangeiros* (MARCHANT, 2013) e *Samba! Curso de Língua Portuguesa para Estrangeiros* (FERRAZ; PINHEIRO, 2020). Em sua maioria são livros que vêm sendo editados desde os anos de 1990, quando o ensino de português como língua estrangeira começou a ser sistematizado no Brasil.

Diante do corpus selecionado, esta pesquisa visa responder ao seguinte questionamento: como e com que propósito o texto literário se faz presente nos livros didáticos que se constituem em corpus de nossa pesquisa? Nosso objetivo geral é analisar a presença do texto literário nos livros didáticos de português como língua estrangeira (PLE) das coleções *Estação Brasil*, *Falar... ler... escrever... Português*, *Muito Prazer*, *Novo Avenida Brasil*, *Português do Brasil como Língua Estrangeira – Gramática*, *Português para Estrangeiros* e *Samba!*, a fim de verificar como esses textos são abordados e se as atividades propostas estimulam reflexões voltadas para o intercultural.

Como objetivos específicos, temos: 1) analisar se a presença de textos literários nos livros didáticos, – nosso objeto de estudo –, estimulam a apreciação da literatura e cultura brasileira; 2) investigar a forma como esses textos são apresentados, isto é, se são meros textos ou se a sua presença nos referidos livros didáticos dá destaque às necessárias trocas interculturais em sala de aula; e 3) averiguar como as atividades propostas favorecem o ensino da língua, sem perder de vista a intrínseca relação entre língua e literatura.

Quanto à metodologia da nossa pesquisa, do ponto de vista de seus objetivos, esta se caracteriza como descritivo-explicativa. Segundo Oliveira (2008), a pesquisa descritiva é a que procura “analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, ou, mais precisamente, é uma análise em profundidade da realidade pesquisada” (p. 68). Já a pesquisa explicativa, ou analítica, por sua vez, é aquela em que “o pesquisador procura explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Desta forma, não nos limitaremos à mera descrição dos fatos, mas construiremos a nossa análise relacionando os fenômenos observados aos pressupostos teórico-metodológicos que embasam a nossa pesquisa. Por esta razão, no que diz respeito à abordagem do objeto analisado, esta pesquisa também pode ser classificada como qualitativa. Diferente da quantitativa, a abordagem qualitativa caracteriza-se pela interpretação e atribuição de significados aos dados obtidos na análise, que podem ser verificados na superfície do objeto ou no seu interior (TOZONI-REIS, 2010). Nesse tipo de pesquisa há um “vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Quanto à fonte de coleta de dados, esta pesquisa pode ser classificada, ainda, como documental, que se caracteriza pela coleta de dados em fontes primárias, ou seja, documentos que ainda não receberam tratamento analítico (SÁ-SILVA et. al., 2009).

O trabalho que aqui se apresenta será dividido em mais cinco capítulos, além deste, de considerações iniciais. São eles: 2. *O ensino de Português como Língua Estrangeira*, 3. *Literatura e Interculturalidade em Aulas de LE*, 4. *O Livro didático de PLE*, 5. *Análise dos dados pesquisa* e 6. *Considerações Finais*.

A seguir, nos aprofundaremos no tema do ensino de Português para Estrangeiros, trazendo um panorama histórico da área e as diversas nomenclaturas existentes para designá-la e distinguir as especificidades de cada contexto de ensino.

CAPÍTULO II – O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Apesar da ampla teorização e sua ambição de se tornar científica ser mais recente, com cerca de um século, a história da profissão de ensinar línguas remonta de muito tempo. De acordo com Almeida Filho (2018, p. 16), “autores historiadores do desenvolvimento profissional dessa área assinalam 2500 anos (KELLY, 1969) e 5000 anos (GERMAIN, 1993) de trabalho organizado no ofício e na profissão”.

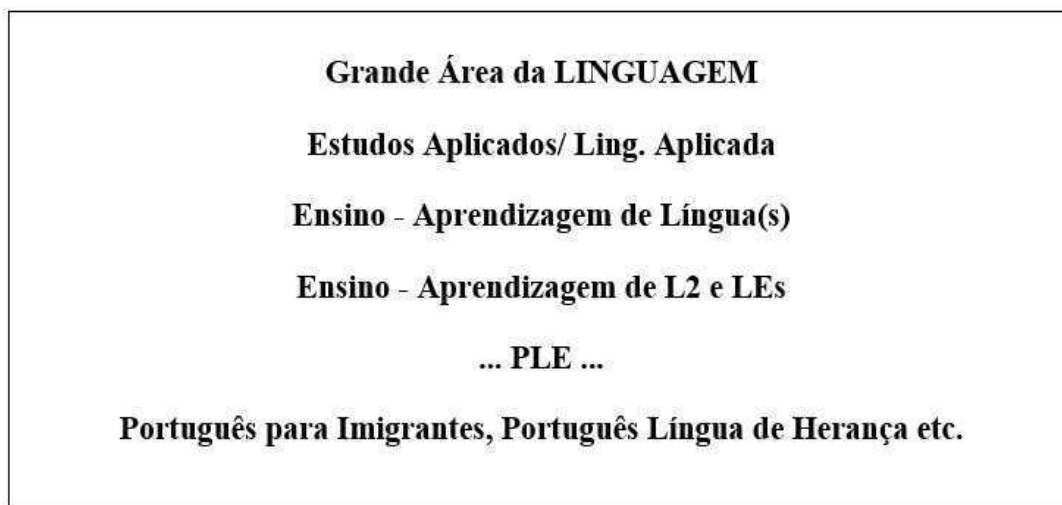
No Brasil, os primeiros profissionais de ensino de línguas surgiram já no período de colonização das nossas terras. Nessa época, tiveram início os processos de aquisição e aprendizagem de línguas em nosso território, o que aconteceu de forma bilateral, já que portugueses e indígenas aprendiam a língua um do outro.

Com o desenvolvimento das teorizações acerca do ensino de línguas, uma hierarquia de termos foi estabelecida, “organizando” a Linguagem em: áreas, subáreas, grandes especialidades, especialidades e subespecialidades. A Grande Área da Linguagem, compreende três ciências: a Estética da Linguagem, que trata da literatura e suas teorizações; a Linguística, responsável pelo estudo das estruturas e do funcionamento da linguagem humana; e a Linguística Aplicada ou Estudos Aplicados, que se refere às investigações aplicadas sobre a linguagem (ALMEIDA FILHO, 2018).

A área da Linguística Aplicada, por sua vez, abriga subáreas como a da Tradução, da Lexicografia e da Aprendizagem e Ensino de Línguas (AELin), à qual se filia a especialidade de Ensino e Aprendizagem de Segundas Línguas e de Línguas Estrangeiras. À esta última, se prende, afinal, o PLE. O termo PLE, no entanto, é genérico e abriga muitas outras siglas. Como lista Almeida Filho (2018, p. 95), inseridas no PLE temos subespecialidades tais como “PLE para Falantes de Línguas de Imigração Recente em grandes cidades, Língua de Herança de grupos de filhos de imigrantes brasileiros residindo em outros países, Português e língua vizinha em contextos fronteiriços, entre outros”.

A figura a seguir, apresentada por Almeida Filho (2018), ilustra a hierarquia da Grande Área até as subespecialidades do PLE, representando graficamente essas subdivisões. A delimitação desse campo em subespecialidades, segundo o autor, é importante pois “acelera o amadurecimento de nossa identidade acadêmico-científica e localiza para os praticantes o nível de abstração ou materialidade em que atuam nas esferas científica e prática” (ALMEIDA FILHO, 2018, p. 96).

Figura 1: Representação da Hierarquia de Níveis contendo o PLE



Fonte: Almeida Filho (2018, p. 95).

Diante da grande variedade de termos que designam e especificam as diversas subespecialidades do PLE, ainda neste capítulo, discorreremos acerca de algumas das nomenclaturas mais adotadas atualmente. Além disso, no tópico a seguir, traçaremos um panorama histórico do ensino de PLE, da época dos jesuítas até os dias atuais.

2.1 Panorama histórico do ensino de PLE no Brasil

Como já foi salientado, o ensino de línguas no Brasil remonta à Era dos Descobrimentos, quando os portugueses se lançaram à procura de rotas comerciais para a Índia e o extremo oriente, chegando à costa atlântica do nosso país. Desde essa época, a língua portuguesa tem sido ensinada e se expande conquistando novos falantes também em outros lugares ao redor do mundo.

Quando da sua chegada ao Brasil, o ensino de língua portuguesa era bastante precário, servindo aos propósitos dos colonizadores portugueses. Na época, com a ajuda dos línguas, jovens portugueses deixados na costa brasileira para aprender as línguas indígenas e servirem de intérpretes posteriormente, a língua portuguesa começou a ser ensinada aos índios. Nesse período inicial, o ensino era improvisado e contava com a ajuda, além desses jovens órfãos, infratores e “degredados” (ALMEIDA FILHO, 2012), dos padres católicos que aqui passaram a residir.

Nas palavras de Almeida Filho,

os primeiros “professores e aprendizes” de catecismo, primeiras letras em português, gramática e noções de literatura culta dos grandes escritores clássicos romanos foram padres da igreja católica e índios da costa atlântica brasileira da região sudeste reunidos ao redor dos primeiros colégios jesuítas (ALMEIDA FILHO, 2018, p. 93).

Na década de 1950, foram inauguradas as primeiras escolas jesuítas, como o Colégio de Salvador, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente e o Colégio de São Paulo de Piratininga. Para o Colégio de Salvador, por exemplo, foram levados sete garotos órfãos, moradores de rua, para auxiliar no ensino de língua portuguesa para os índios (ALMEIDA FILHO, 2018). Após a criação do Colégio de São Paulo de Piratininga, a colônia presenciou um modesto crescimento na rede de escolas de primeiras letras.

Nos colégios jesuítas, bem como em seminários católicos de formação do clero, o ensino de português ocorria através do estudo das línguas clássicas, o latim e o grego. As aulas eram centradas principalmente nos aspectos gramaticais da língua, na retórica, a partir da tradução, e nos conhecimentos humanísticos, mantendo o típico enfoque formal escolástico-humanista (ALMEIDA FILHO, 2007).

De acordo com Almeida Filho (2007), no século seguinte, a maior parte do clero jesuíta se dedicou ao estudo, ensino e publicação de gramáticas. Já na época do Brasil Império, no início do século XIX, foram trazidos da Europa professores de línguas para atuarem no ensino de francês e inglês aos cortesãos e à elite de comerciantes na Corte Imperial do Rio de Janeiro.

Quanto ao ensino de Português para Estrangeiros, especificamente, “a atividade de ensinar modernamente o PLE tem pouco mais de 50 anos se considerarmos a publicação do livro pioneiro de Mercedes Marchand” (ALMEIDA FILHO, 2018, p. 93). Assim, se a colonização das terras brasileiras marcou o início dos processos de aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras em nosso território, podemos afirmar que a história moderna do ensino de PLE tem como marco a publicação do livro *Português para Estrangeiros*, de Marchant, publicado em 1957 pela Editora Sulina (ALMEIDA FILHO, 2018). Desenvolvido para ser utilizado no recém-criado curso de PLE da Universidade Católica do Rio Grande do Sul, esse LD atualmente está na sua 33ª edição e faz parte do corpus de nossa pesquisa.

Almeida Filho (2018) cita também outro marco importante que aconteceu ainda antes da publicação da célebre obra de Marchant, que foi a criação dos Centros de Estudos Brasileiros, em 1940. 60 anos após a instauração da primeira unidade, chamada Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro (ICUB), nos anos 2000, esses Centros contavam com 12 mil alunos matriculados em diversos países da Europa, África, Estados Unidos e América Latina,

que contava com a maior quantidade de instituições: quinze entre as vinte e quatro existentes (ALMEIDA FILHO, 2018).

Brocco e Consolo (2019) também citam alguns eventos que marcaram a história moderna do ensino de PLE. De acordo com os autores,

a criação da CPLP, da AULP, da SIPLE, do PEC-G e PEC-PG, do Celpe-Bras, do IILP, do Programa de Leitorado, de cursos de licenciatura em PFOL e o aumento do número de livros didáticos foram importantes marcos na história da expansão do ensino de português (BROCCO; CONSOLO, 2019, p. 29).

Os anos de 1960 são responsáveis, por sua vez, pela publicação do *Modern Portuguese* (1966) nos Estados Unidos. Lá, o ensino de Português como Língua Estrangeira havia se tornado efervescente e a década presenciou a criação de diversos cursos universitários de Língua Portuguesa (ALMEIDA FILHO, 2018).

Apesar dos esforços mínimos por parte do governo brasileiro para a difusão do Português no mundo, Brocco e Consolo (2019) afirmam que entre o final do século XX e o início do XXI algumas iniciativas foram tomadas visando esse objetivo, dentre as quais os autores destacam o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Instituído no ano de 1965 e existente até hoje, o Programa, que oferece bolsas de estudo em Instituições de Ensino Superior brasileiras, tem como público-alvo jovens estrangeiros entre 18 e 25 anos, vindos de países em desenvolvimento que mantenham acordos culturais, educacionais e/ou científico-tecnológicos com o Brasil. Iniciativas desse tipo incentivam os estudantes de outros países a aprender a língua portuguesa para participar desses programas e estudar em instituições brasileiras.

Na década de 1970, quando o ensino de línguas baseado em métodos e no estruturalismo audiolingual estava no seu auge, o ensino gratuito no Brasil é universalizado, alcançando novo público. Em 1976, são criados os primeiros cursos de PLE na Universidade de São Paulo (USP), como extensão, e Universidade de Campinas (Unicamp), dentro do catálogo de disciplinas. A opção da USP por lançar o curso de PLE apenas na modalidade extensão, desvinculada da graduação e da pós, não prejudicou a oferta do curso a um grande número de estrangeiros residentes no país, mas também não motivou outras universidades a institucionalizarem o Português para Estrangeiros como área acadêmica, nem ajudou a alavancar as pesquisas na área (ALMEIDA FILHO, 2018).

No final da década de 1980, é lançada a obra *O ensino de Português para estrangeiros: planejamentos de cursos e produção de materiais didáticos* (1989), pela Pontes Editores. Trata-se da primeira coletânea de textos sobre os aspectos do ensino de Português como Língua

Estrangeira, obra pioneira tanto no Brasil quanto em Portugal, onde, de acordo com Almeida Filho (2018) também ainda não havia sido publicada literatura específica da área.

No ano de 1981, é lançado o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-graduação, o PEC-PG, que oferece a estudantes estrangeiros a oportunidade de cursar uma pós-graduação *strictu sensu* no Brasil. Diferente do PEC-G, em que os alunos precisavam comprovar serem aptos a arcar com suas despesas no Brasil, no PEC-PG, os estudantes recebem mensalmente uma bolsa (de mestrado ou doutorado), além da passagem de volta para o seu país de origem ao final do curso. Assim como o PEC-G, em alguns casos, é exigido aos estudantes um diploma de proficiência em Língua Portuguesa (BROCCO; CONSOLO, 2019), o que incentiva o aprendizado do idioma pelos os estudantes que almejam participar desses programas.

Em 1986 foi fundada a AULP (Associação das Universidades de Língua Portuguesa), uma instituição internacional, formada por instituições de ensino presente nos sete países falantes de língua portuguesa e em Macau. Desde a sua criação, a AULP tem como objetivo “promover uma parceria entre as universidades para intercâmbio de investigadores e estudantes, favorecendo a reflexão e desenvolvimento de projetos” (BROCCO; CONSOLO, 2019, p. 26).

No entanto, apesar dos esforços para sua consolidação já serem notados nessa época, de acordo com Almeida Filho (2018), a percepção do PLE como área de atuação distinta, com suas especificidades e importância no quadro geral do ensino de línguas demorou um pouco mais acontecer. Nas palavras do autor,

a consciência generalizada de que essa é uma área de atuação profissional acadêmico-científica pode ser datada em pouco mais de 20 anos (...). A percepção de que temos uma prática institucionalizada crescente em novos postos de ensino de Português para Falantes de Outras Línguas no Brasil e no exterior abre caminho para a instauração dessa especialidade no campo da Teoria do Ensino e Aprendizagem das Línguas, campo esse constituinte da Linguística Aplicada contemporânea brasileira (ALMEIDA FILHO, 2018, p. 93-94).

Os anos 1990 são especialmente fecundos para o PLE, revigorada com a criação do MERCOSUL em 1991 e reanimada com as novas iniciativas de consolidação da área. Durante o III Congresso Brasileiro Nacional de Linguística Aplicada da Unicamp, em 1992 temos a criação da SIPLE, a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (BROCCO; CONSOLO, 2019) e, em 1993, a instalação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), que se alinhava a pressupostos comunicacionais tão em alta desde o final da década de 1970 e expostos na obra *Dimensões Comunicativas*, de Almeida Filho, lançada nesse mesmo ano de 1993 (ALMEIDA FILHO, 2018).

Desde a sua fundação, a SIPLE tem organizado anualmente congressos e seminários sobre PLE, visando cumprir com o seu estatuto e alcançar os objetivos principais da Sociedade,

que são: 1) Incentivar o ensino e a pesquisa na área de Português como Língua Estrangeira (PLE) e como Segunda Língua (PL2); 2) Promover a divulgação e o intercâmbio da produção científica em PLE e PL2; 3) Implementar a troca de informações e contatos profissionais com outras associações interessadas em PLE e PL2; 4) Promover intercâmbio cooperativo entre cursos de pós-graduação e pesquisa no que se refere à atuação docente e discente; e 5) Apoiar a criação e a melhoria de cursos de graduação e pós-graduação em PLE e PL2¹.

De acordo com a apresentação disponível na sua página eletrônica, assim ocorreu a criação da SIPLE em setembro de 1992:

Professores pesquisadores da área de Português Língua Estrangeira (PLE), reunidos por ocasião do III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada realizado na Unicamp, se dispuseram a colocar em prática um sonho já há muito acalentado, o de fundar uma Associação que congregasse os profissionais de PLE e conferisse um estatuto de profissionalização, seriedade e maior divulgação à área. Optou-se por uma Sociedade Internacional, para que se mantivesse de maneira permanente o vínculo com pesquisadores e profissionais da área atuantes no exterior; e elegeu-se por aclamação a primeira Diretoria da SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira – majoritariamente da Unicamp.²

Além da criação da SIPLE, outras importantes iniciativas tomadas nos anos de 1990 para a consolidação da área de PLE no Brasil foram a preparação de congressos nacionais e internacionais sobre PLE e novas publicações de capítulos, livros completos e edições de revistas acadêmicas voltadas ao tema, além da apresentação de teses e dissertações que tratavam de tópicos da agenda brasileira do PLE na época (ALMEIDA FILHO, 2018).

Com a maior visibilidade alcançada pela área de Português como Língua Estrangeira, além do substancial aumento no número de livros didáticos de PLE publicados a partir de 1990 (BROCCO; CONSOLO, 2019), houve também um aumento da demanda de cursos de formação inicial e de atualização para professores que já atuavam ou pretendiam ingressar na área. Os cursos, ministrados pelos especialistas da época, ocorriam tanto no Brasil quanto no exterior e, nesse último caso, contavam com o patrocínio do Ministério de Relações Exteriores do Brasil e, algumas vezes, com a colaboração de Embaixadas do Brasil no exterior, universidades estrangeiras, a UNESCO e a União Latina, entre outros órgãos apoiadores (ALMEIDA FILHO, 2018).

Ainda nessa década, em 1999, o Ministério das Relações Exteriores e a CAPES desenvolveram o Programa de Leitorado, que financia a difusão da língua e da cultura brasileira no exterior. Os professores contratados com a tarefa de difundir nossa língua e cultura recebem

¹ Disponível em www.siple.org.br. Acesso em 02 de fevereiro de 2022.

² Trecho da apresentação da SIPLE escrito por sua primeira Presidente, Itacira A. Ferreira (Unicamp). Disponível em www.siple.org.br. Acesso em 02 de fevereiro de 2022.

bolsa e têm as passagens aéreas custeadas pelo Programa. No entanto, entre os requisitos exigidos para candidatura está a comprovação de experiência no ensino de PLE. Segundo Brocco e Consolo (2019, p. 27-28), essa exigência “ratifica a necessidade de formação de professores para a área específica de PFOL”, uma vez que, “embora tenhamos avançados nesse caminho, já que há cursos de licenciatura de PFOL em algumas regiões do Brasil e programas de pós-graduação têm dado abertura para a pesquisa nessa área, há muito que se avançar em direção à formação e profissionalização” (BROCCO; CONSOLO, 2019, p. 28).

Neste século, de acordo com Brocco e Consolo (2019), a concepção do Museu da Língua Portuguesa, em 2006; a instauração da Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa (COLIP), em 2005; e a criação do Instituto Machado de Assis, em 2005, são exemplos de iniciativas adotadas para a expansão do ensino de Português. Em âmbito internacional, em 2002, foi criado o Instituto Internacional de Língua Portuguesa, com objetivo de promover a cooperação entre as nações integrantes da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) que, por sua vez, havia sido criada em 1996 e é atualmente formada por Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste³.

Atualmente, apesar do aumento na demanda de cursos de PLE, de acordo com Almeida Filho (2018, p. 101), “a introdução da especialidade de PLE em cursos de Letras ou em programas de pós-graduação nem sempre é tranquila e reconhecida pelos professores dos núcleos de línguas estrangeiras específicas como relevante e estratégicas para o país”. Essa defasagem histórica, mantida pela visão diminuta que muitas vezes ainda se tem da área, traz prejuízos não apenas ao desenvolvimento da própria área e do país, como também aos egressos dos cursos de Letras, que têm seus horizontes de interesses acadêmicos e de atuação minguados.

Kaneoia (2019) também debate a questão da inserção do Português como Língua Estrangeira no currículo dos cursos de Letras das universidades brasileiras e da lacuna deixada pela formação deficiente dos profissionais dessa área, afirmando que “a temática da formação do professor de PLE ainda é um tema de poucos debates e reflexões no Brasil, no sentido de que as licenciaturas passem a se preocupar com a questão de que o futuro professor, nos dias atuais, poderá de fato ensinar nesse contexto” (KANEIOYA, 2019, p. 244). Essa necessidade de reflexão sobre a formação do professor em PLE nos cursos de Letras, apontada pela autora, se justifica não somente pelas oportunidades na área, dentro e fora do país, como também pela possibilidade de o professor de língua materna receber estudantes estrangeiros em sua sala de

³ A lista de Estados-Membros está disponível em: <https://www.cplp.org/id-2597.aspx>

aula, diante do aumento do número de imigrantes recebidos pelo Brasil ano após ano. Assim, disciplinas de PLE se fazem cada vez mais importantes também nos cursos de licenciatura de português como língua materna.

Ignorando essa necessidade de disciplinas de PLE nos cursos de Letras, bem como de licenciaturas com habilitação específica em PLE e cursos de formação continuada na área, as universidades brasileiras cerceiam as oportunidades dos profissionais que atuam ou pretendem atuar nessa área. Apesar disso, essa área de ensino vem se desenvolvendo a cada ano com o crescimento do número de cursos de extensão universitária, escolas privadas e cursos livres de PLE que temos presenciado desde a década de 1980, com significativo aumento no início deste século (MENDES, 2019). Com essa expansão, cresce também a demanda por professores qualificados.

Alguns problemas que impedem uma maior inserção do PLE nos currículos das universidades brasileiras são apontados por Almeida Filho (2018), entre eles, a departamentalização nas universidades e a “falta de consciência do valor estratégico da especialidade” (p. 102). De acordo com o autor,

essa ignorância impede a introdução de disciplinas, bloqueia a contratação de professores em postos de carreira, adia a institucionalização de disciplinas no currículo que abririam portas da formação para atuação posterior de egressos de cursos de Letras como professores de PLE no Brasil e em outros países. A valorização da Língua Portuguesa na perspectiva de uma língua estrangeira, ao contrário, carrearia vantagens em escala para os indivíduos, para as instituições e para o país em âmbitos diversos como o das publicações especializadas, dos exames de proficiência e de materiais didáticos, por exemplo (ALMEIDA FILHO, 2018, p. 102).

A falta de consciência da importância do ensino de PLE é também causa (e consequência) da falta de investimentos do Estado brasileiro em políticas de promoção e divulgação da língua portuguesa. Essa escassez de recursos financeiros dificulta a “construção de prédios próprios em outros países, formação continuada de professores, bolsas de estudos para estudantes, envio de docentes bem formados para os centros culturais no exterior e incentivo a eventos culturais” (BROCCO; CONSOLO, 2019, p. 30).

Apesar dos insuficientes incentivos e investimentos na promoção da língua portuguesa, a área de PLE cresce a cada ano e é terreno fértil para pesquisas no âmbito do ensino-aprendizagem. Com o crescimento da área e o avanço das pesquisas desenvolvidas, “houve a necessidade do entendimento dos diferentes ‘portugueses’ que se ensinam no Brasil e em outros países” (SILVA; SÁ, 2019, p. 166). Assim, a especialidade de PLE deu origem a subespecialidades referente aos diversos contextos de ensino-aprendizagem possíveis.

A questão das nomenclaturas atribuídas às subespecialidades da área de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para falantes estrangeiros gera dúvidas nos pesquisadores

que acabam de se lançar no estudo desse campo acerca de qual a melhor terminologia a ser adotada. No tópico a seguir, explicitaremos algumas das nomenclaturas e siglas criadas para tratar de certos contextos de ensino específicos.

2.2 PLE e outras siglas

Segundo Mendes (2019), a partir dos anos 90, houve um aumento significativo de estrangeiros interessados em aprender o português brasileiro, o que se intensificou nas primeiras décadas do século XXI. Inúmeros foram os fatores que levaram a essa procura, desde a necessidade de buscar refúgio em nosso país, ao puro interesse pela língua e cultura brasileiras.

Diante da multiplicidade de grupos sociais que aprendem a língua portuguesa em diferentes partes do mundo, ensinar português como língua estrangeira na atualidade é uma tarefa complexa, pois exige que o professor lide com uma grande diversidade de contextos pedagógicos. Dessa diversidade de cenários resultam as inúmeras nomenclaturas que designam a área de atuação do profissional que se propõe a ensinar e pesquisar a língua portuguesa como língua estrangeira, uma vez que alguns dos termos mais comumente adotados, como PLE e PL2, são genéricos e não delimitam bem as especificidades de cada contexto de ensino-aprendizagem. Como afirma Mendes (2019),

por isso, tem sido comum a proliferação de muitas denominações, com o objetivo de melhor delimitar os campos de atuação, sobretudo para os professores, como PLH (língua de herança), PLA (1-língua de acolhimento), PLA (2-língua adicional), PLI (língua de integração), entre outras” (MENDES, 2019, p. 65).

Mesmo as nomenclaturas já consolidadas e bastante utilizadas por pesquisadores da área podem sofrer alteração na sigla, como podemos perceber na citação de Mendes (2019), que se refere tanto a “língua adicional” quanto a “língua de acolhimento” como PLA; diferente do que se vê comumente na bibliografia da área, que é a atribuição da sigla PLAc ao Português de Acolhimento.

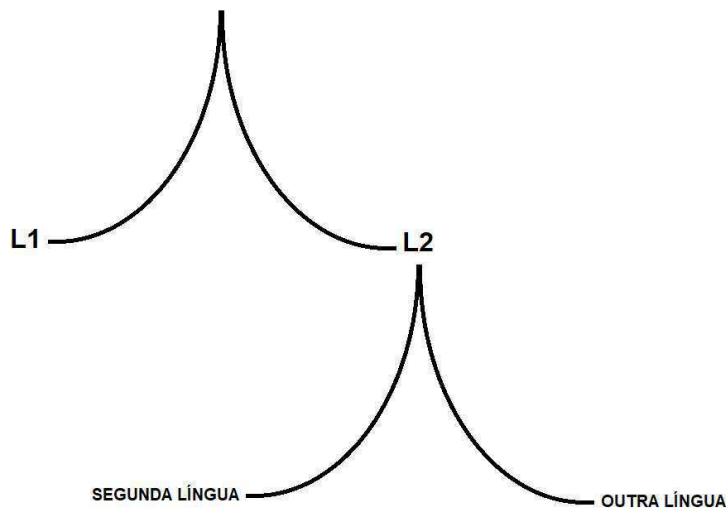
Apesar da compreensível necessidade de especificação do contexto de ensino-aprendizagem, concordamos com Cunha (2007) ao afirmar que essa falta de precisão terminológica e homogeneização dos termos é um problema, uma vez que “cria confusão conceitual e provoca sérias dificuldades para a formulação de projetos de pesquisa e de comunicação dos resultados obtidos” (CUNHA, 2007, p. 13).

Desde meados do século XX, basicamente dois termos são utilizados no campo do ensino-aprendizado de línguas para se tratar do bilinguismo, são eles: L1 e L2 (CUNHA, 2007). De forma generalizante, e equivocada, entende-se L1 como sendo a língua materna do indivíduo e a L2 a segunda língua por ele aprendida. Na verdade, a L1 pode ser tanto a primeira língua adquirida na nossa infância, como aquela a que damos preferência no uso cotidiano. Já a L2 “pode ser a segunda ou outra língua falada por um indivíduo em uma área multilíngue ou pode ser uma língua estrangeira” (CUNHA, 2007, p. 16), ademais

usamos o termo L2 para identificar tanto a segunda língua como para nos referirmos a outras línguas. A segunda língua é a língua da sociedade circundante e a língua através da qual a comunicação com esse entorno se realiza. É o caso do português falado pelos Yudja no Xingu, para quem o juruna é a primeira língua e do português usado no Moçambique, onde apenas 1,2% da população é falante nativo da língua (CUNHA, 2007, p. 15).

Essa relação entre a L1 e a L2, que pode ser uma segunda língua aprendida pelo falante ou outra língua utilizada em contextos comunicacionais específicos é ilustrada pela autora conforme o esquema reproduzido abaixo:

Figura 2: Segunda ou outra língua – a divisão de L2



Fonte: Cunha (2007, p. 14).

Ainda sobre o problema terminológico, Mendes (2019) afirma que a utilização de termos genéricos não é uma solução para essa questão. De acordo com a autora, a neutralidade imposta por termos como “língua adicional”, de certa forma, apaga as especificidades dos grupos que falam determinada língua que lhes é estrangeira, na tentativa de equiparar o status que a língua ocupa para esses diversos grupos. Nas palavras da autora

algumas opções terminológicas adotadas nos últimos anos como a designação de línguas estrangeiras como línguas adicionais (LA), por exemplo, trazem em sua essência, mais do que uma via para resolver o problema, um modo fácil de camuflá-lo, em nome de uma certa “neutralidade”. Ora, o português em contexto brasileiro, por exemplo, não pode ser considerado língua adicional da mesma maneira para diferentes grupos, como indígenas, imigrantes, hispano-falantes que residem nas fronteiras. Dizer que o português é LA para esses diferentes grupos seria deixar de lado as suas especificidades, importantes para as políticas educacionais planejadas para eles, nas quais o português é a língua de instrução (MENDES, 2019, p. 65).

Além de classificar as características específicas dos falantes e o local de onde provêm/residem, as diversas nomenclaturas que surgiram no campo do ensino-aprendizado de PLE, de acordo com Santos (2019), identificam a perspectiva teórica adotada pelos pesquisadores nos numerosos estudos desenvolvidos na área.

O conceito de *português como língua 2* ou *segunda língua (PL2)*, por exemplo, se refere ao contexto específico do ensino de língua portuguesa “como não materna em espaços nos quais ela é oficial e corrente nos meios de comunicação e nas relações sociais e comerciais” (SANTOS, 2019, p. 21). Nesse caso, quando se aprende a língua no país onde ela é oficial e utilizada por falantes nativos em suas diversas atividades cotidianas, dizemos que o aprendizado acontece em imersão. De acordo com Santos (2019, p. 21), “a palavra *imersão* significa, nesse contexto, estar envolvido de diferentes modos pela língua e pela cultura da população local”, ou seja, estar inserido em uma comunidade falante da língua-alvo.

Quando o aprendizado da língua portuguesa, por outro lado, não acontece em imersão e o falante a aprende em um país onde ela não é idioma oficial e tampouco é amplamente utilizada nas práticas sociais locais, podemos dizer que ele aprende o *português como língua estrangeira* (PLE). Sobre o termo Língua Estrangeira (LE), Santos (2019) afirma que

a designação LE vem de longa data e, de modo geral, refere-se ao ensino de idiomas para não nativos. No entanto, essa nomenclatura faz algumas generalizações e, atualmente, é utilizada para referir-se especificamente ao ensino de uma língua fora do espaço em que ela é oficial e falada nas diversas relações sociopolíticas. (SANTOS, 2019, p. 21).

Em nossa pesquisa, optamos pelo uso da nomenclatura “Português como Língua Estrangeira” exatamente por se tratar de um termo mais geral, como indica Santos (2019). Utilizamos “PLE” entendendo que se trata de uma especialidade, dentro da grande especialidade do Ensino-Aprendizagem de Línguas Segundas e Estrangeiras, que, por sua vez, engloba as subespecialidades que tratam dos mais diversos contextos de ensino do português para falantes não-nativos, conforme ilustra Almeida Filho (2018) no esquema apresentado na abertura deste capítulo.

Santos (2019), discutindo sobre os termos *português para estrangeiros* (PE) e *português língua estrangeira* (PLE), afirma que essas denominações, que tratam do ensino de português

como língua não-materna, “também são muito utilizadas e podemos encontrá-las em trabalhos acadêmicos, em apresentações em eventos e em nomes de cursos de línguas em escolas, faculdades e universidades” (SANTOS, 2019, p. 23-24). Apesar de optarmos pela nomenclatura Português como Língua Estrangeira por acreditarmos que ela é a mais geral e abrangente e a mais utilizada em pesquisas da área, temos ciência de que em alguns casos o termo “estrangeiro” não se aplica ao aprendente de língua portuguesa em nosso território, como no caso dos indígenas ou dos surdos brasileiros que se propõe a estudar a língua portuguesa. Como explica Santos (2019, p. 21), “nesse caso, não se trata de estrangeiros e, por isso, a expressão *segunda língua* seria mais apropriada, do que *língua estrangeira* (LE)”.

Além de não refletir a realidade dos brasileiros que têm o português como língua não-materna, a palavra *estrangeiro* vem sendo questionada atualmente, por remeter a o que é estranho, diferente (SANTOS, 2019). Com isso, novas terminologias têm ganhado força no ensino de línguas, como o *Português para Falantes de Outras Línguas* (PFOL) e o *Português como Língua Adicional* (PLA).

De acordo com Santos (2019, p. 23), “muitas universidades brasileiras têm aderido ao termo *língua adicional*, pois é bastante abrangente e, assim, pode-se entender que o aluno adicionou um idioma ao seu repertório linguístico”. Já o termo PFOL, é utilizado quando não se quer “não restringir o ponto de vista sobre uma modalidade de ensino de língua portuguesa” e se refere ao indivíduo que está “aprendendo o português como língua não materna” (SANTOS, 2019, p. 23).

Em seu levantamento dos termos mais frequentes para designar a área, que aqui chamamos de PLE, Santos (2019) ainda traz *português língua de herança* e *português língua de acolhimento*. O PLH se refere à língua portuguesa aprendida por filhos de migrantes brasileiros (ou portugueses, moçambicanos, timorenses e outros falantes de português), nesse caso, com frequência os indivíduos têm boa pronúncia e entonação, uma vez que aprenderam a língua na infância, em contato com os membros de sua família, mas apresentam dificuldade para escrever (SANTOS, 2019).

Já o PLAc é o português aprendido por aqueles que se refugiam no Brasil (ou outro país de língua portuguesa) para recomeçar suas vidas nessa nova nação. De acordo com Santos (2019), as grandes ondas de migração, que ocorreram por diversas razões, nas últimas décadas, principalmente na Europa, resultaram em uma nova configuração social, uma vez que novas práticas pedagógicas precisaram ser adotadas a fim de contribuir com a adaptação dos migrantes. De acordo com a autora,

o conceito de *língua de acolhimento* “ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de segunda língua” (GROSSO, 2010, p. 68), pois deve configurar-se como um conhecimento que visa à autonomia e à possibilidade de integração em uma nova sociedade. Nessas condições, professores e aprendizes cooperam e desenvolvem um novo olhar sobre a realidade plurilíngue e pluricultural que se estabelece. Assim, as aulas de língua de acolhimento devem proporcionar conhecimentos sobre as leis vigentes no país, as relações profissionais e as diversas práticas relacionadas à moradia e ao convívio social (SANTOS, 2019, p. 24-25).

A língua de acolhimento não é apenas o idioma do local onde o migrante passará a morar, mas é a língua do país que o acolheu em um momento de dificuldade, quando ele foi forçado a sair do seu país natal por motivos como desemprego, desastres naturais e guerras. Uma Língua de Acolhimento é uma língua de recomeço, de vida nova, que traz afetividade como a língua materna. O ensino deve focar temas importantes para a reinserção do indivíduo na nova sociedade, trazer informações sobre a cultura do país, sobre seu povo, festividades, documentos utilizados pelos cidadãos, como se locomover na cidade em que habita, como organizar um currículo nos moldes brasileiros para buscar um emprego, entre outros assuntos. Nesse caso, não se ensina apenas língua, se ensina a sobreviver no novo país. Além disso, os temas devem ser cuidadosamente pensados, uma vez que não queremos rememorar os possíveis traumas que os estudantes possam ter sofrido.

Além de PLE, PL2, PLA e PFOL, siglas mais gerais e comumente adotadas, outras podem ser utilizadas para designar a área. Almeida Filho (2007), renomado professor e pesquisador da área, por exemplo, em seu trabalho *Maneiras de credenciar-se na área de ensino de português a falantes de outras línguas*, faz uso das siglas EPLE, EPFOL, EPNAMAT, EPL2 e EPLOF. Segundo o autor, EPLE, Ensino de Português como Língua Estrangeira, é “genérica e por isso indicadora de outras (...). Mas poder-se-ia indicar a área de maneira mais rigorosa chamando-a de Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (EPFOL) ou de Ensino de Português como Língua Não-Materna (EPNAMAT)” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 33-34).

Tanto EPLE e EPFOL quanto EPNAMAT se referem ao ensino de língua portuguesa como língua não-materna, ou seja, em contextos em que são língua estrangeira ou segunda língua, “subsumindo nessa última categoria o português de minorias permanentes e temporárias, além da condição específica de língua segunda enquanto língua oficial de um país que tem outras línguas autóctones vivas” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 34, grifo do autor).

O Ensino de Português como Segunda Língua (EPL2), por seu turno, “pode muitas vezes indicar genericamente qualquer tipo de ensino que não o de L1 mas com maior frequência e precisão tem sido reservado para o ensino de português a estrangeiros em países que já falam a língua portuguesa como língua materna ou L1” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 34). Como exemplo de EPL2, podemos citar o caso de indivíduos que estudam a língua portuguesa por se

encontrarem temporariamente em um país falante de língua portuguesa, ou seja, o aprendizado acontece em imersão; ou, ainda, quando a língua portuguesa é aprendida por membros de grupos étnicos de outras línguas que mantêm comunidades dentro de países falantes da língua portuguesa e a utilizam para se relacionar com lusofalantes de fora de seu grupo social (ALMEIDA, 2007).

Por fim, EPLOF é a “variante do ensino de Português a falantes de outras línguas (...) que toma essa língua-alvo como língua oficial ou língua veicular” e é utilizada “geralmente em países multilíngues, inserida na educação, mídia, negócios e políticas nacionais, como no caso dos países africanos de língua oficial portuguesa, denominados PALOPS” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 34).

A denominação EPLE, usada por Almeida Filho (2007), guarda grandes semelhanças com a terminologia PLE. No entanto, utilizamos a segunda, além dos motivos supracitados, por tratar não só do ensino, mas também dos casos de alunos autodidatas e dos estrangeiros que não passam por um ensino formal e aprendem a língua totalmente devido ao contato com falantes nativos. Diferente de PLE, que nomeia ora a área de atuação profissional, ora a própria língua portuguesa aprendida por nativos de outras línguas, EPLE designa apenas a área de atuação. De acordo com Almeida Filho,

a área de EPLE é o aglomerado de manifestações do e pelo ensino de português como uma nova língua para falantes de outros idiomas, mais as iniciativas de reflexões sobre o estudo do processo de ensinar e aprender português nessa condição de estrangeiridade, e as providências e produtos de profissionalização para que se realize e aperfeiçoe o referido processo (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 34).

Outro célebre pesquisador e autor brasileiro que utiliza uma nomenclatura diferente das convencionais é Gomes de Matos. Em seu artigo *Quando a prática precede a teoria: a criação de PBE*, presente em Almeida Filho e Lombello (1989): *O ensino de Português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*, o linguista utiliza o termo Português do Brasil para Estrangeiros (PBE) (CUNHA, 2007).

Em seu artigo *(Falta de) Políticas Públicas de ensino e de aprendizagem de Português para falantes de outras línguas: uma interface entre o real e o ideal*, Silva e Sá (2019) nos apresentam com um quadro que sintetiza as principais nomenclaturas, acrônimos e definições para o ensino de português de acordo com os mais diversos públicos-alvo e situações de ensino-aprendizagem. O quadro (vide anexo 1), segundo os autores, foi elaborado para fins de apropriabilidade e didaticidade, os quais acreditamos terem sido alcançados.

Nas palavras dos autores, “as nomenclaturas apresentadas [no quadro] dão conta de forma sucinta dos diferentes tipos de Português que são ensinados no Brasil e fora dele. Estes

resumem de maneira bastante generalizada os distintos grupos de aprendentes a serem contemplados no ensino” (SILVA; SÁ, 2019, p. 166). Além das já conhecidas PLE, PLA, PLH e PLM, Silva e Sá (2019) trazem à discussão as nomenclaturas *Português Língua de Fronteira* (PLF) e *Português Língua Internacional* (PLI), além de adotarem uma sigla diferente para *Português (como) Segunda Língua*: os autores utilizam PSL, em vez da popular PL2.

Português Língua de Fronteira (PLF), como explicitado no quadro, refere-se aos casos em que a língua portuguesa é utilizada como língua de comunicação entre falantes de outros idiomas que se encontram, no momento da comunicação, em um país falante de português (SILVA; SÁ, 2019). Podemos imaginar, por exemplo, o caso de um alemão e um francês, que não falam a língua materna um do outro, mas são ambos conhecedores da língua portuguesa e a escolhem para se comunicar ao se encontrarem em um ponto-turístico do Brasil, Moçambique, São Tomé e Príncipe, ou outro país de língua portuguesa durante uma viagem.

Português Língua Internacional (PLI), por sua vez, é o termo empregado quando o português é utilizado como língua franca (SILVA; SÁ, 2019), ou seja, quando membros de um grupo multilíngue o elegem sua língua de comunicação, como ocorre em alguns países africanos de colonização portuguesa. Outro exemplo que podemos citar é a Língua Geral, formada a partir do Tupi Antigo e utilizada como língua franca por índios, portugueses e brasileiros na época do Brasil Colônia.

Diante da variedade de designações apresentadas pelos autores, Silva e Sá (2019) optam pelo uso de *Português para falantes de Outras Línguas* (PFOL), uma vez que esta, assim como o PLE, permite reflexões acerca das especificidades dos diversos falantes estrangeiros do Português. Nas palavras dos autores, “a razão desta escolha se deve principalmente por entendermos que se trata de um termo mais abrangente (Cunha, 2007) e que, à exceção dos aprendentes de português como língua materna, abarca todos os demais públicos interessados em aprender a língua” (SILVA; SÁ, 2019, p. 169). Da mesma forma justificamos a nossa escolha por PLE.

Apesar da importância de se nomear nosso campo de estudo, seja com siglas mais gerais como PLE e PFOL, ou mais específicos a exemplo de PLAc e PLH, como forma de identificação e facilitação das trocas de informações entre os pesquisadores, concordamos com Mendes (2019) ao afirmar que

mais do que uma denominação, e aqui adotarei PLE/PL2, importa a compreensão de que formar professores hoje, na universidade, exige das instituições e dos formadores novos modos de ação e a construção de variados conhecimentos e capacidades, que preparem o professor para atuar na diversidade e na complexidade, e tomar as decisões adequadas e empreender as ações políticas e pedagógicas adequadas, seja qual for o

seu contexto de atuação. Soluções globais, informadas e contextualizadas social, política e culturalmente, para atender a problemas locais (MENDES, 2019, p. 65).

A imprecisão terminológica e falta de homogeneidade na adoção dos acrônimos e siglas por um e outro autor não é o maior problema enfrentado pela área. Como abordado no tópico 2.1 deste mesmo capítulo, a falta de investimentos financeiros e de incentivos à criação de novos cursos de licenciatura em PLE, além da baixa qualidade de alguns dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda é o principal desafio a ser superado.

CAPÍTULO III – LITERATURA E INTERCULTURALIDADE EM AULAS DE LE

Historicamente, a maneira de se trabalhar literatura e cultura em aula de LE e a importância atribuída a estas variou de acordo com a abordagem adotada pelo professor e, mesmo hoje, há certa indefinição sobre a melhor forma de organizar esses componentes num curso de LE. Também a relação estabelecida entre língua e literatura foi influenciada pelas tendências de ensino de cada época, gerando uma dicotomia que persiste até os dias atuais.

Com o surgimento da abordagem intercultural, na segunda metade do século passado, uma nova preocupação se instaurou no campo do ensino de línguas. Agora, a promoção de um ambiente de diálogos culturais significativos e respeitosos em sala de aula se tornou algo imprescindível.

Nesse capítulo, trataremos da relação entre língua, literatura e cultura em sala de aula de línguas estrangeiras, mais especificamente de PLE, pensando na abordagem intercultural, que vem ganhando força desde o seu surgimento.

3.1 Abordagem intercultural: do que se trata?

No início dos anos de 1980, em um período de intenso tráfego migratório na Europa, surge a abordagem intercultural, objetivando a construção de um diálogo entre culturas, de forma a promover o respeito ao outro e à diversidade (MORAIS FILHO, 2020). Não demorou muito para que o termo, que a princípio era utilizado para expressar a relação entre os imigrantes recém-chegados das ex-colônias de países europeus, chegasse às salas de aula.

Segundo Santos (2020), a interculturalidade é um tema relativamente explorado na área de ensino de português para estrangeiros, havendo um significativo número de pesquisas publicadas, incluindo análise de materiais didáticos⁴. No campo específico do ensino de línguas, a interculturalidade se caracteriza pelo esforço em se aproximar diferentes culturas, estabelecendo um diálogo entre estas e promovendo a reflexão sobre os fenômenos culturais presentes nas comunicações em determinada língua (SANTOS, 2019).

⁴ A título de exemplo, a autora cita as pesquisas desenvolvidas por Paiva e Viana (2014) e Gonzáles (2015).

Sobre o ensino sob uma perspectiva intercultural, Byram, Gribkova e Starkey (2002) afirmam que este requer um conjunto de práticas que considerem a expressão e o reconhecimento das diferenças culturais, uma vez que, a “comunicação intercultural baseia-se no respeito pelos indivíduos e pela igualdade de todos em termos de direitos humanos – que é precisamente a base de toda a interação social numa democracia”⁵. No entanto, apesar dessa igualdade, segundo os autores, a abordagem não pode perder de vista a personalidade e individualidade de cada sujeito.

O desenvolvimento de uma competência intercultural nos indivíduos, entretanto, ultrapassa o conhecimento e respeito às diferenças culturais. Acreditamos que, bem como o próprio processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, a interculturalidade também favorece o autoconhecimento dos sujeitos, uma vez que, “ao conhecer o outro (o estrangeiro), o sujeito passa também a se conhecer melhor” (MORAIS FILHO, 2020, p. 61).

Em sua tese de doutorado, Pinheiro-Mariz (2007) já defende essa perspectiva de autoconhecimento através da interculturalidade e do aprendizado de uma LE, ao afirmar que os diversos aspectos envolvidos no aprendizado de um idioma trazem reflexões ao aprendente e “podem mudar o olhar sobre si mesmo e sobre a sua língua materna e, conseqüentemente, sobre a sua própria história”, uma vez que “quem aprende uma língua estrangeira aprende a descobrir uma outra via, outra forma de conhecer o mundo” (PINHEIRO-MARIZ, 2007, p.76-75).

Bem como os pesquisadores supracitados, Fernandes e Eiró (2013) também discutem o tema e apontam a autorreflexão dos indivíduos não como consequência do “pensar sobre o outro”, mas como uma ação anterior e necessária a esse pensar. Segundo estes autores, além de promover a autorreflexão, os diálogos interculturais promovem a empatia, uma vez que passamos a nos colocar no lugar do outro, tentando entendê-lo e à sua cultura:

as descobertas das similaridades, a observância das diferenças e o compartilhar de experiências possivelmente conduzirão ao aprendizado do respeito às diversidades e adversidades. Antes, porém, de pensarmos e observarmos a cultura do outro, é necessário entendermos, conhecermos e refletirmos sobre a nossa própria cultura, pois só assim estaremos preparados para compreender a cultura e o comportamento alheio. Tudo fica bem mais fácil quando exercitamos a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro” (FERNANDES; EIRÓ, 2013, p. 102).

A partir das ideias dos autores elencados, acreditamos que, além de garantir o respeito à cultura do outro, a interculturalidade promove o respeito e conhecimento da própria cultura, desfazendo mal-entendidos culturais que geram a sensação errônea de que uma cultura é melhor ou “superior” à outra.

⁵ “Cette communication interculturelle se fonde sur le respect des personnes et l’égalité de tous en matière de droits de l’homme – ce qui est précisément la base de toute interaction sociale en démocratie” (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 10- tradução nossa).

Enfim, se o contato com outras culturas é primordial para o desenvolvimento da competência intercultural, acreditamos que o campo literário é terreno bastante fecundo para esse diálogo entre culturas e para o cultivo da interculturalidade. Isso é possível devido ao caráter universal e atemporal da literatura, que, mesmo refletindo a cultura de um povo em um determinado período da história, também permite a aproximação entre leitores de diferentes épocas e locais por meio de seus temas comuns a culturas distintas.

3.2 Língua e cultura: elementos indissociáveis

A relação entre língua e cultura⁶ em sala de aula de línguas estrangeiras sempre foi alvo de discussões no campo do ensino-aprendizado de línguas estrangeiras, se modificando de acordo com as tendências de ensino de cada época. Na abordagem gramatical, por exemplo, uma menor importância é atribuída à cultura e esta é vista como algo separado da língua. É com o surgimento da abordagem comunicativa que surgem maiores estudos acerca da importância do aspecto cultural nas aulas de LE (SANTOS, 2019).

Hoje, sabemos que o ensino de língua e cultura não pode ocorrer de maneira desconexa, uma vez que a língua faz parte da cultura de seus falantes e esta cultura é influenciada pela língua. Nas palavras de Fernandes e Eiró (2013, p. 102), “se analisarmos bem, podemos dizer que a língua é um dos instrumentos/meios pelos quais a cultura é expressa, por isso, o ensino não pode se dar separadamente”.

Já é um consenso que aprender uma língua é muito mais do que conhecer seu vocabulário e estruturas verbais, implica conhecer e assimilar os traços culturais. Diversos autores defendem essa premissa, como Almeida Filho (2018), por exemplo, ao afirmar que

Se temos de *estar socialmente* em português ou em outra língua como LE ou L2, então carecemos de compreender e saber agir, por exemplo, quando cumprimentar beijando o rosto, quem tem a iniciativa, quantos beijos, onde é o beijo (no rosto ou mesmo no ar), se apenas dar a mão sem beijar ou se nem tanto (ALMEIDA FILHO, 2018, p. 106-107).

⁶ Entendemos que o conceito de cultura é bastante amplo e vem sendo discutido por teóricos de diversas áreas do conhecimento ao longo dos anos, no entanto, não nos aprofundaremos nessas discussões nesta pesquisa. Em nossas considerações, pensamos o termo “cultura” como o conjunto dos “comportamentos, tradições e conhecimentos de um determinado grupo social, incluindo a língua, as comidas típicas, as religiões, música local, artes, vestimenta, entre inúmeros outros aspectos”. Essa definição do termo pode ser encontrada no site *Significados*, através do link: <https://www.significados.com.br/cultura/#:~:text=A%20cultura%20%C3%A9%20compreendida%20como,vestimenta%2C%20entre%20in%C3%BAmeros%20outros%20aspectos>. Acesso em: 12 jan. 2022.

Podemos citar ainda Ventura Jorge (2015), estudioso da área de ensino de espanhol língua estrangeira (ELE), quando ele diz que “a compreensão e o conhecimento da cultura são tão importantes quanto o aprendizado de sua língua, pois em certas ocasiões o desconhecimento pode levar a deturpações e mal-entendidos entre falantes nativos e estrangeiros” (VENTURA JORGE, 2015, p. 37)⁷.

Dessa forma, temos que o lugar da cultura é o mesmo da língua e, assim sendo, o estudo dos componentes linguísticos e culturais devem acontecer simultaneamente (ALMEIDA FILHO, 2018). Além disso, os conhecimentos culturais não estão restritos àqueles expressos através da linguagem verbal, “pode também ser realizado com gestos, expressões e ruídos específicos, aproximação física, tom e altura de voz, contornos entoacionais dos enunciados orais, uso do riso ou sorriso” (ALMEIDA FILHO, 2018, p. 107).

Outro fator importante a se considerar é que “as questões culturais não devem ser exploradas pontualmente, mas devem ser aproveitadas em brechas ou em oportunidades que surjam no decorrer das aulas” (SANTOS, 2019, p. 101). Segundo Santos (2019), esse estudo da cultura integrado aos demais conteúdos trabalhados, sem eleger uma aula específica apenas para estudar cultura, é também uma forma de evitar as tão criticadas aulas expositivas, quando o professor despeja todo o conhecimento e os alunos apenas recebem de forma passiva.

Finalmente, para alcançar a apreensão dos traços culturais que as formas da língua abrigam é necessário que haja vivência na/da língua no momento de ensino/aprendizagem da língua estrangeira (SIMÕES, 2016). Segundo a mesma pesquisadora, essa vivência, todavia, não é obtida exclusivamente através da mudança geográfica do sujeito, mas através do seu deslocamento psicológico, que é possível a partir da leitura de textos que conduzam o leitor para outros contextos sócio-históricos e o permitam experienciar novos usos e costumes. Objetivando essa vivência, acreditamos ser o texto literário o material ideal a ser introduzido nas aulas de LE, uma vez que

a literatura em qualquer uma de suas manifestações é um reflexo da cultura de um povo. Cada autor, cada obra, cria uma forma pessoal de ver e interpretar o mundo. Falar de literatura é, então, falar do fato social; além disso, trabalhar com a literatura nos permite entrar no mundo do outro (FOUATIH, 2009, p. 121)⁸.

Sendo assim, a inserção do texto literário em sala de aula torna-se fundamental, uma vez que este “favorecerá o trabalho com gêneros diversos, possibilitando assim o contato com

⁷ “La comprensión y el conocimiento de la cultura son tan importantes como el aprendizaje de su lengua, ya que en determinadas ocasiones el desconocimiento puede dar lugar a tergiversaciones y malentendidos entre hablantes nativos y extranjeros” (VENTURA JORGE, 2015, p. 37).

⁸ “La literatura en cualquiera de sus manifestaciones es reflejo de la cultura de un pueblo. Cada autor, cada obra, crea una manera personal de ver e interpretar el mundo. Hablar de literatura es, pues, hablar del hecho social; además, trabajar con literatura nos permite entrar en el mundo del otro” (FOUATIH, 2009, p. 121).

variedades linguísticas marcadas, histórica, geográfica ou socialmente, dando início a um enfoque intercultural” (SIMÕES, 2016, p. 33), ou seja, um enfoque que transcende o conhecimento de mundo do aprendiz, “colaborando para que ele se adapte a um sistema linguístico-cultural distinto do seu” (ALBUQUERQUE, 2016, p. 353).

Dito isso, podemos afirmar que a literatura consiste em um território de encontro entre língua e cultura, uma vez que, assim como é impossível estudar uma língua sem estudar a cultura à qual ela está atrelada, é inviável falar de literatura desassociada de cultura, como veremos no tópico a seguir.

3.3 A relação língua/literatura em aulas de LE

No ensino de PLE, como nas mais diversas línguas, é comum percebermos uma divisão língua/literatura, o que torna complexa a descrição do lugar dos textos literários no processo de ensino-aprendizagem. Embora a discussão acerca do papel do texto literário (TL) no ensino do LE não ser recente, mesmo atualmente, língua e literatura são “em muitas situações, domínios separados, são tratadas como disciplinas distintas e, portanto, ensinadas e estudadas sem estabelecer contatos ou criar ligações” (SANTORO, 2007. p. 11). No entanto, apesar da dicotomia instaurada, diversos estudiosos da área de didática de línguas defendem a presença da literatura nas aulas de LE.

Considerando que o aprendizado dos aspectos culturais, bem como a competência intercultural, é imprescindível para uma comunicação efetiva com falantes da língua-alvo, como discutimos no tópico anterior, acreditamos que o contato com a literatura produzida nessa língua é fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendente, uma vez que, “a literatura apesar de ser ‘expressão artística’ não deixa de ser uma excelente fonte de informação cultural que pode familiarizar os estudantes com um ambiente sociocultural que lhes é desconhecido” (FOUATIH, 2009, p. 124)⁹.

Além de ser um produto social, a literatura é um meio de comunicação e entretenimento, uma fonte inesgotável de recursos que “possibilita o aprendizado de aspectos literários, gramaticais, culturais e linguísticos, por esta razão seria um erro reduzir a sua utilização ao

⁹ “La literatura a pesar de ser «expresión artística» no deja de ser una excelente fuente de información cultural que puede familiarizar a los estudiantes con un ambiente sociocultural que les es desconocido” (FOUATIH, 2009, p. 124).

exercício exclusivo do componente formal” (VENTURA JORGE, 2015, p. 47)¹⁰. Outro fato importante a se considerar é que o TL, “pela sua própria natureza, permite integrar na sala de aula vários aspetos que têm de ser trabalhados em simultâneo” (VENTURA JORGE, 2015, p. 39)¹¹, sendo este mais um motivo para conduzirmos o ensino a partir desse tipo de material.

Outra qualidade que convém destacar na literatura é o seu caráter de documento autêntico, ou seja, “as obras literárias não são concebidas com o objetivo de ensinar a língua e, portanto, o aluno tem que se confrontar com amostras de linguagem dirigidas a falantes nativos” (FOUATIH, 2009, p. 127)¹². Por essa razão, os textos literários preparam o estudante para situações reais de comunicação, “desenvolvendo os conhecimentos sociolinguísticos e pragmáticos dos aprendentes, que fazem parte da competência comunicativa” (OLIVEIRA, 2019, p. 255).

É devido à sua autenticidade que a abordagem desse tipo de texto em sala de aula permite aos alunos um “treinamento” sobre a utilização da língua-alvo e vivência mais real com esta. Essa ideia é defendida por Silva (2017, p. 26) que, retomando as palavras de Peytard (1982), afirma que a literatura é “uma espécie de laboratório da linguagem, um lugar onde a linguagem é, naturalmente, trabalhada e desenvolvida”.

O contato com situações reais de comunicação e o treinamento adquiridos através do TL são importantes sobretudo para aqueles estudantes que não estão em situação de imersão e não têm a possibilidade de viajar para os países falantes da língua-alvo, pois esse tipo de texto oferece um meio alternativo de contato direto com essa língua e cultura (FOUATIH, 2009).

O trabalho com o TL em sala de aula de LE também é justificado pelo fato de que “a literatura abre novos espaços, admite contradições, permite jogos, comporta ambiguidades, amplia potencialidades e tudo isso é imprescindível para entender e conhecer a língua” (SANTORO, 2007, p. 10). Assim, entendemos ser necessária a abordagem do TL em sala, uma vez que, ao lado de textos de outros tipos, o TL pode tornar o ensino de línguas mais produtivo, permitindo o domínio de vocabulários específicos, o contato com outras culturas e a descoberta de novos usos para palavras já conhecidas.

Mas, mais do que propiciar a ampliação do vocabulário do estudante e o contato com a língua-alvo e sua cultura, o trabalho com o texto literário também pode promover o

¹⁰ “posibilita el aprendizaje de aspectos literarios, gramaticales, culturales y lingüísticos, por lo que sería un error reducir su aprovechamiento al ejercicio exclusivo del componente formal” (VENTURA JORGE, 2015, p. 47).

¹¹ “por su propia naturaleza, permite la integración en el aula de diversos aspectos que han de ser trabajados simultáneamente” (VENTURA JORGE, 2015, p. 39).

¹² “Las obras literarias no están diseñadas con el fin de enseñar lengua, y por lo tanto el alumno tiene que enfrentarse a muestras de lengua dirigidas a hablantes nativos” (FOUATIH, 2009, p. 127).

desenvolvimento das quatro competências, através da leitura do texto (compreensão escrita), dos debates surgidos a partir das temáticas abordadas (compreensão e produção oral) e das atividades escritas propostas (produção escrita), por exemplo. Finalmente, a literatura também ajuda a desenvolver a criatividade e a confiança do aprendente, além de, através do rico diálogo entre culturas que o TL pode fomentar, promover o desenvolvimento da quinta competência necessária àqueles que estudam língua estrangeiras: a competência intercultural.

Para alcançar as possibilidades proporcionadas pela literatura, podemos adotar abordagens diversificadas, que valorizem o todo da obra, para não correremos o risco de reduzir o TL à ilustração de fatos da língua, como muitas vezes ocorre. Nas palavras de Albert e Souchon (2000):

Não se trata de usá-lo para ilustrar fatos de língua, o que equivaleria a negar o *status* discursivo da obra literária. Este não é um acervo de unidades lexicais nem de estruturas gramaticais; este é um lugar [...] onde um escritor transforma “discursos primários” (os das trocas cotidianas) em “discursos secundários” [...]. Evitemos, portanto, de trabalhar sobre o texto literário sem considerar o que ele tem de diferente, não para valorizá-lo a todo custo, mas para permitir que os alunos o apreendam de uma forma que não seja redutora, o que implica que lhe seja proposta abordagens diversificadas (ALBERT; SOUCHON, 2000, p. 51)¹³.

É fato que a literatura, quando bem trabalhada, devido a sua função estética e lúdica, causa um despertar do interesse do estudante pelas aulas, uma vez que a fruição do objeto artístico se alia ao enriquecimento sociocultural (SIMÕES, 2016). Desta forma, o texto literário encoraja o estudante através das conquistas alcançadas, além de contribuir para a formação do indivíduo, visto que a literatura também transmite valores morais, além daqueles culturais e educacionais:

As descobertas realizadas durante o trabalho com o texto literário – conforme já experimentado – estimulam a atenção e a participação do estudante, levando-o a envolver-se/comprometer-se no/com o processo de aprendizagem, pois cada leitura promove seu crescimento pessoal e intelectual (SIMÕES, 2016, p. 32-33).

Ademais, a literatura possui um caráter universal e atemporal, permitindo que os temas tratados nas obras sejam de fácil identificação para leitores de épocas distintas e, por existirem textos de diferentes extensões e de linguagem mais simples ou complexa, os textos podem ser utilizados com estudantes de todos os níveis.

¹³ Il ne s’agit pas [...] de l’utiliser pour illustrer des faits de langue, ce qui reviendrait à nier le statut discursif de l’oeuvre littéraire. Celle-ci n’est pas un réservoir d’unités lexicales ni de structures grammaticales ; elle est un lieu [...] où un scripteur transforme des "discours premiers" (ceux des échanges quotidiens) en "discours seconds" [...]. On évitera par conséquent de travailler sur le texte littéraire sans envisager en quoi il est différent, non pas pour le valoriser à tout prix, mais pour permettre aux étudiants de l’appréhender d’une manière qui ne soit pas réductrice, ce qui implique que leur soient proposées des démarches diversifiées (ALBERT; SOUCHON, 2000, p. 51).

Para concluir as discussões desse capítulo, retomamos uma citação de Pinheiro-Mariz (2015), que resume bem a relação entre língua, literatura e cultura que pretendemos aqui defender:

A obra literária é resultado de um conjunto harmonioso entre língua, literatura e cultura, isto é: não se pode separar da literatura, a língua e os elementos culturais ali impregnados. Nessa perspectiva, entendemos que o ensinar a literatura deve ser antes um espaço de liberdade, de afetividade, motivação e um ambiente propício para dar vazão ao imaginário. Ensinar literatura pode e deveria estar também relacionado a uma abordagem intercultural, dinamizando a aprendizagem, pois a partir do conhecimento da cultura do outro, o aprendiz pode arquitetar percepções que são mais bem reconhecidas a partir do texto literário, minimizando a batalha com as palavras, melhorando o contato com o outro (PINHEIRO-MARIZ, 2015, p. 83).

Diante do exposto no capítulo, acreditamos que é fundamental a quebra das dicotomias língua/literatura e língua/cultura, que há tanto tempo se instauraram e ainda persistem em algumas salas de aula e materiais didáticos de LE. É incongruente tentar desatrelar elementos que estão tão profundamente interligados e que, quando trabalhados em conjunto, podem beneficiar tanto o processo de ensino-aprendizagem.

No capítulo seguinte, desenvolveremos um panorama sobre o livro didático de português para estrangeiros, abordando brevemente sua evolução histórica, adequando-se às tendências de ensino de cada época. Além disso, apresentaremos os LD que compõem o nosso *corpus*.

CAPÍTULO IV – O LIVRO DIDÁTICO DE PLE

Importante material de apoio tanto para professores em sala de aula quanto para aprendizes autodidatas¹⁴, os livros didáticos de línguas são objeto de estudo de diversas pesquisas, tendo seu uso criticado por alguns autores e defendido por outros. Porém, apesar de sua importância reconhecida pela maioria dos pesquisadores, é possível afirmar que não há um livro didático que supra todas as necessidades que possam surgir no processo de ensino/aprendizagem (LUNA, 2013; CORDEIRO, 2016).

Neste capítulo, apresentaremos, a partir da fortuna crítica, o percurso histórico do livro didático de português para estrangeiros no Brasil e, em seguida, descreveremos os livros e coleções que compõem o corpus de nossa pesquisa.

4.1 História do livro didático de PLE no Brasil

Com a invenção da imprensa, no século XV, os livros, que até então eram copiados à mão por escravos, passaram a ser produzidos em série, permitindo a publicação dos primeiros livros didáticos (doravante LD): as gramáticas. Desde então, os LD se firmaram como o principal suporte para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LUNA, 2013; FLORENCIO, 2019) e os autores vêm tentando adequá-los às novas teorias de ensino.

Quanto ao texto literário, sua presença no livro didático variou conforme a concepção de língua e de aprendizagem, bem como a importância creditada à literatura, estando sua utilização fortemente relacionada às abordagens de ensino então adotadas. Nas palavras de Gonçalves (2019), “historicamente, a literatura esteve presente no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, no entanto, o papel dos textos literários varia segundo as orientações metodológicas de LE” (p. 36).

De maneira semelhante, Takahashi (2012, p. 23) afirma que o TL nunca saiu de circulação, “ele sempre esteve presente nos chamados estudos de tradução, leitura, civilização,

¹⁴ Durante nossa análise, em determinados momentos consideramos o uso dos materiais por aprendizes autodidatas, pois é sabido que, muitas vezes, estudantes com esse perfil adquirem esses materiais para realizar seus estudos da língua-alvo de maneira independente, sem o auxílio de um professor. No entanto, é importante salientar que a maioria dos LD analisados, com exceção do *Português do Brasil como Língua Estrangeira – Gramática* (ZAMPIETRO, 2016), não traz a informação de que o material é adequado para esse público específico.

cultura ou de textos; o que se alterava era o tratamento (enfoque) dado nas aulas e materiais de língua estrangeira”. Assim, “a literatura sempre foi parte integrante no ensino de uma língua estrangeira, ora como componente cultural, ora pela intenção em assimilar conhecimento por meio de obras de outras civilizações” (TAKAHASHI, 2012, p. 22).

No Brasil, o ensino de línguas estrangeiras e, mais especificamente, do português para estrangeiros, remonta ao século XV, época em que os portugueses se firmaram no nosso país após as Grandes Navegações. Nesse período, o ensino de línguas se dava através da abordagem de Gramática-Tradução (AGT). A AGT foi a metodologia utilizada por mais tempo na história do ensino de línguas estrangeiras e, por essa razão, também a que recebeu mais críticas; sendo, no entanto, ainda adotada de forma adaptada a contextos específicos (LEFFA, 1988). Nessa abordagem, mesmo que o aluno fosse incapaz de pronunciar corretamente palavras simples da língua estudada, sua proficiência era declarada se ele estivesse apto a realizar a leitura de autores clássicos desse idioma (ALMEIDA, 2014).

Nas salas de aula que adotavam esse método, o professor não precisava possuir um grande conhecimento da pronúncia da língua estrangeira, uma vez que, de acordo com Leffa (1988), os pilares do aprendizado eram: aprender uma lista de palavras da língua estrangeira, aprender como unir essas palavras em frases e textos e realizar exercícios de tradução. Segundo o autor, o objetivo final era “levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da L2” e, “na consecução desse objetivo, acreditava-se que ele acabava adquirindo um conhecimento mais profundo de seu próprio idioma, desenvolvendo sua inteligência e capacidade de raciocínio” (LEFFA, 1988, p. 5).

Após anos utilizando a AGT, o panorama começa a mudar, modificando também o lugar do texto literário na sala de aula de PLE e os materiais de ensino e metodologias adotadas.

No contexto específico do Brasil, de acordo com Takahashi, até a década de 1950, “mesmo em português como língua materna, nem a gramática da fala brasileira fazia parte da maioria das escolas nem a literatura nacional era amplamente estudada nas faculdades brasileiras” (TAKAHASHI, 2012, p. 24); no âmbito do ensino de PLE, panorama semelhante podia ser observado. Quanto aos LD dessa época, segundo Gonçalves,

Num panorama diacrônico, considerando a influência das metodologias de ensino de línguas, não se pode afirmar que houve um livro didático para os contextos de ensino/aprendizagem de PLE elaborado seguindo os princípios do método gramática-tradução. De acordo com Pacheco (2006), o primeiro livro de PLE, Manual de Língua Portuguesa, de Rudolf Damm, surgiu no Brasil em 1901. Para Gomes de Matos (1989), Morita (1998) e Takahashi (2008) o primeiro livro didático para aprendizagem de PLE foi concebido por Vincenzo Cioffardi, nos anos 50, com o título de Spoken Brazilian Portuguese, nos EUA, pela American Council of Learned of Societes (GONÇALVES, 2019. P. 44).

Na mesma década de publicação do *Spoken Brazilian Portuguese*, nos EUA, a Editora Sulina lançou, no Brasil, o *Português para estrangeiros*, de Mercedes Marchant (1957). Ambos os livros lançados nessa década foram concebidos a partir de uma base estruturalista e com características da abordagem direta, com a preocupação central no desenvolvimento da capacidade oral dos estudantes a partir do uso da gramática, sem sair do nível frasal (TAKAHASHI, 2008; GONÇALVES, 2019). Também em 1954, adotando a mesma metodologia, foi lançado pela Melhoramentos o livro *A língua portuguesa para estrangeiros*, de Hermine Töpker.

A abordagem direta (AD), ou Método Direto, que exerceu influência sobre os livros PLE lançados na década de 1950, de acordo com Leffa (1988), data do século XVI, sendo quase tão antiga quanto à Abordagem Gramática-Tradução e tendo sido desenvolvida como uma reação a esta. Nessa abordagem, “a integração das quatro habilidades (na sequência de ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas” (LEFFA, 1988, p. 6). A ênfase está, principalmente, na língua oral e prevalece o uso de diálogos situacionais, de forma a simular conversas reais. Além disso, a repetição é utilizada, numa tentativa de automatizar o aprendizado da língua, e a tradução é abolida, devendo o professor recorrer, quando necessário, a gestos, mímicas e gravuras para fazer o aprendiz chegar ao significado das palavras e expressões estudadas.

Na década seguinte, em 1960, a preocupação com a abordagem adotada no ensino de português para estrangeiros e com relação aos materiais utilizados nesse ensino começou a se inscrever no Brasil. Nessa época, o ensino de PLE era precário e predominava a abordagem audiolingual e materiais produzidos no exterior, principalmente nos Estados Unidos (TAKAHASHI, 2012).

Desenvolvida durante a Segunda Guerra mundial, a Abordagem Audiolingual (AAL) restabeleceu a ênfase na língua oral, tão comum no período que antecedeu a criação da imprensa por Johann Gutenberg. De acordo com essa abordagem, então em alta, “no momento em que se equiparava a fala com a língua, o que não fosse fala também não era língua. Daí que ensinar a leitura não era ensinar a língua, já que a escrita era uma fotografia muito malfeita da fala” (LEFFA, 1988, p. 12). Assim, o uso de textos literários em aulas de línguas estrangeiras diminuiu, por ser considerado antiquado.

Nos anos 1970, diversos materiais para o ensino de PLE são publicados no Brasil, tentando atender às exigências da AAL. Podemos citar, entre os mais importantes listados por Gonçalves (2019): *Português: conversação e gramática* (MAGRO; PAULA, 1973); *Português para Estrangeiros II* (MARCHANT, 1974) e *Português do Brasil para estrangeiros I e II*

(BIAZOLI; MATOS, 1978). No LD de Magro e Paula (1973), por exemplo, há a presença de “exercícios mecanizados para trabalhar a língua e uma preocupação em criar automatismos com relação a aspectos morfológicos, sintáticos e fonológicos” (GONÇALVES, 2019, p. 44). Além disso, nesse material, o foco está no “desenvolvimento das habilidades orais, incorporando nos diálogos ou em textos adicionais, informações sobre a cultura brasileira” (GONÇALVES, 2019, p. 45).

Ainda em 1978, o Instituto de Idiomas Yázigi lança os materiais *Português do Brasil para Estrangeiros, Conversação, Cultura e Criatividade I e II*, compostos por livros do aluno, manuais do professor e fitas cassetes (TAKAHASHI, 2008). A publicação desse material inova, segundo Gonçalves (2019), por considerar o uso informal da língua, evidenciando aspectos pragmáticos do português brasileiro, resultado de uma influência da sociolinguística.

Os padrões behavioristas e estruturalistas que imperavam no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nas primeiras décadas do século XX só vão ser realmente superados em 1980, quando as noções de competência comunicativa começam a ser abordadas de forma mais representativa. A Abordagem Comunicativa (AC), então em alta, promove “novos rumos e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem de línguas, inclusive com o reforço dos materiais autênticos” (TAKAHASHI, 2012, p. 24). Nesse momento, os cursos começam a ser pensados a partir dos interesses e necessidades dos alunos, muitas vezes, focando principalmente em uma habilidade específica (fala, escuta, escrita ou leitura), de acordo com cada situação particular.

Uma das grandes preocupações dessa nova abordagem em ascensão é o uso de linguagem apropriada, ou seja, adequada à situação e ao papel desempenhado pelos participantes. Sendo assim, diálogos artificiais passam a ser rejeitados e a ênfase passa da forma à comunicação. De acordo com Leffa (1988), na AC,

as formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa a poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. O desenvolvimento de uma competência estratégica – saber como usar a língua para se comunicar – pode ser tão ou mais importante do que a competência gramatical (LEFFA, 1988, p. 21).

Com a rejeição dos diálogos artificiais, há a valorização dos documentos autênticos, extraídos de eventos comunicativos reais. Também os textos “simplificados” devem ser evitados, mesmo que as tarefas sejam simples, para não prejudicar a autenticidade do material e não criar uma falsa simplificação da língua. Sobre os textos a serem trabalhados em sala de aula de acordo com essa abordagem, Leffa (1988, p. 21-22) diz que

os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua, incluindo até os ruídos que normalmente interferem no enunciado (conversas de

fundo, vozes distorcidas no telefone, dicções imperfeitas, sotaques, etc.). Os textos escritos não devem se restringir aos livros ou artigos de revista, mas abranger todas as formas de impressos: jornais (notícias, manchetes, fotos com legendas, propagandas, anúncios classificados, etc.), cartas, formulários, contas, catálogos, rótulos, cardápios, cartazes, instruções, mapas, programas, bilhetes, contratos, cartões, listas telefônicas, tudo enfim ao que o falante nativo está exposto diariamente. O uso de textos simplificados deve ser evitado, porque prejudicaria a autenticidade do material; simplificar a tarefa, se necessário, mas não simplificar a língua.

Apesar da valorização dos textos autênticos, a literatura, composta por gêneros considerados não tão presentes nas situações de comunicação cotidiana, mais uma vez, fica em segundo plano. Segundo Almeida (2014, p. 31), “entendia-se que a linguagem utilizada nos TLs não era compatível com a linguagem falada na vida cotidiana e, portanto, não haveria motivos para usá-los”. O desprestígio do componente literário nesse momento também foi atribuído à associação da literatura às práticas de ensino da tão criticada Abordagem Gramática-Tradução (TAKAHASHI, 2012). No entanto, mesmo desvalorizado, o TL esteve presente nos livros didáticos publicados nesse período, ainda que de forma mínima ou dispersa, e essa presença é justificada pelo fato de esse tipo de material “propiciar atividades a partir de uma das ramificações do próprio paradigma comunicativo: a presença sempre marcada do fator ‘intercultural’” (TAKAHASHI, 2008, p. 28-29).

Em consonância com as ideias de Takahashi (2008; 2012), Almeida (2014) diz que, apesar da preferência por textos considerados mais comuns no dia a dia, os textos literários, devido à importância atribuída agora aos aspectos culturais como elemento essencial à boa comunicação, “ressurgiram timidamente em LDs de LE, mas nesse momento era preciso mais do que apenas dar aos alunos acesso aos clássicos da literatura: era necessário deixar de primar apenas pela estética e catalisar competências críticas e culturais” (ALMEIDA, 2014, p. 31-32).

Até os anos de 1980, quando o texto literário estava presente nas aulas de línguas estrangeiras, ele era considerado como o ápice da aprendizagem da língua. Acreditava-se que apenas os aprendizes de nível avançado seriam capazes de ler os textos dos grandes autores e o foco do estudo era o autor, como nos anos 1960, ou o próprio documento escrito, como na década de 1970 (TAKAHASHI, 2012). Essa visão acerca do leitor, no entanto, começou a mudar com as teorias da leitura e com o novo perfil do leitor ativo, propostos pela Estética da Recepção, a partir dos trabalhos de Jauss (1978).

Assim, por volta da década de 1990, o leitor passa a ser visto como elemento central no estudo dos textos literários, o que influencia diretamente o ensino de línguas. Nas palavras de Takahashi (2008, p. 28), “o aluno não é mais considerado um elemento passivo que recebe estímulos externos; mas um ser criador e ativo que utiliza os conhecimentos de sua experiência pessoal, de sua visão de mundo para participar da construção de saberes”.

No Brasil, entre 1980 e 1990, e principalmente nessa última década, foram produzidos e publicados os livros didáticos de PLE mais célebres, os quais ainda hoje são relançados e influenciaram os livros posteriormente editados. De acordo com Leffa, o entusiasmo pela AC “foi avassalador na teoria e na prática do ensino de línguas, produzindo uma safra fecunda de manuais nocionais-funcionais para professores e de material comunicativo para alunos” (LEFFA, 1988, p. 23).

Ainda de acordo com esse autor, a influência da AC foi tamanha que livros já publicados, de base estruturalista, eram abandonados ou obrigados a assumir ares comunicativos. Também os LD de PLE editados em Portugal seguiram a tendência comunicativa, incluindo mais textos autênticos em seu interior, principalmente os de imprensa, “em detrimento dos textos literários, considerados inúteis numa perspectiva funcional do uso da língua” (MAGALHÃES, 2016, p. 49).

Na década de 1980, os principais livros publicados, de acordo com Gonçalves (2019), foram: *Português brasileiro para estrangeiros* (MARCHANT, 1980); *Falando... lendo... escrevendo... português: Um Curso para Estrangeiros* (LIMA; IUNES, 1980); *Português para falantes de espanhol* (LOMBELLO; BALEEIRO, 1983); *Tudo Bem 1: Português do Brasil* (RAMALHETE, 1984); *Tudo Bem 2: Português do Brasil* (RAMALHETE, 1985); *Fala Brasil, Português para Estrangeiros* (PATROCÍNIO; COUDRY, 1989) e *Muito Prazer! Curso de Português do Brasil para Estrangeiros* (FLORES, 1989).

O livro *Falando... Lendo... Escrevendo... Português: um curso para estrangeiros*, segundo Gonçalves (2019), possui “exercícios estruturais e textos fabricados com o objetivo de reforçar os tópicos gramaticais trabalhados ou apresentar aspectos culturais brasileiros”, ou seja, vai de encontro com o que propõe a AC: o uso de textos autênticos, não criados para fins didáticos.

Os livros *Tudo Bem* e *Fala Brasil*, por outro lado, de acordo com Takahashi, preocupam-se em desenvolver a competência comunicativa do estudante juntamente com a gramática, de forma contextualizada, e a linguagem informal brasileira. Já em livros dedicados ao público hispano falante, como o de Lombello e Baleeiro (1983), ocorre “o uso de textos autênticos (revistas, jornais, literatura etc.) e o desenvolvimento da habilidade de leitura são privilegiados nas atividades de compreensão escrita” (GONÇALVES, 2019, p. 45).

Nos anos 90, outros livros didáticos de PLE são produzidos, sendo alguns dos mais importantes, de acordo com Gonçalves (2019): *Via Brasil* (LIMA et. al., 1990), *Aprendendo Português do Brasil* (LAROCCA et. al., 1992), *Avenida Brasil I e II* (LIMA et. al., 1991; 1995)

e *Falar, Ler, Escrever Português* (LIMA; IUNES, 1999). Segundo o autor, nesses livros, os mais representantes dessa década e que são reeditados até hoje,

dá-se um enfoque no desenvolvimento da competência comunicativa por meio do uso de diálogos situados, textos autênticos, gramática contextualizada e informação cultural sobre a sociedade brasileira. Além disso, nesses livros didáticos observa-se uma evolução na abordagem do conteúdo cultural com a implementação de uma proposta intercultural com base no que é apresentado no prefácio do livro *Avenida Brasil* (GONÇALVES, 2019. P. 45-46).

A presença de textos literários pode ser percebida em livros como os da coleção *Avenida Brasil*, que trazem crônicas e contos junto aos tópicos gramaticais e culturais apresentados a partir da metade dos livros, ou seja, direcionados para os níveis intermediário ou avançado (TAKAHASHI, 2008). Também nessa década é lançada a coleção *Ler faz a cabeça* (vols 1-3. 1990; vols. 4-5, 1992), com unidades centradas em textos autênticos, dos quais partem todos os exercícios (TAKAHASHI, 2008).

Nos anos 2000, a produção de LD de português para estrangeiros continua em ascensão, sendo publicados, pelo menos, dezesseis títulos na primeira década deste novo século e mais doze na segunda década, até 2017, segundo dados da pesquisa de Gonçalves (2019). De acordo com esse autor, o crescimento das publicações se deve ao aumento de pesquisas na área de português para estrangeiros e incentivos institucionais, como a criação do Mercosul e da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ), além de outras medidas tomadas “com o objetivo de incentivar o ensino, pesquisa e intercâmbio de informações e do surgimento de programas de intercâmbio estudantil para o Brasil” (GONÇALVES, 2019. P. 48).

Seguindo os pressupostos da abordagem comunicativa, na primeira década são publicados materiais como: *Sempre Amigos* (PATROCÍNIO; COUDRY, 2000), *Estação Brasil* (BIZON, 2005), *Muito Prazer: fale português do Brasil* (FERNANDES et. al., 2008), *Terra Brasil* (DELL'ISOLA; ALMEIDA, 2008), *Novo Avenida Brasil* (LIMA et. al., 2008; 2009; 2010) entre outros.

Na segunda década do século XXI, também são reeditados alguns livros importantes, como *Falar... ler... escrever... Português* (LIMA; IUNES, 2017) e *Muito Prazer* (FERNANDES, 2019^a; 2019b), e publicados novos materiais focados em públicos específicos, por exemplo, a coleção *Brasil Intercultural* (BARBOSA; GUIMARÃES, 2015; BARBOSA; SCHRÄGLE, 2015; SCHRÄGLE; MENDES, 2017; MENDES, 2019), voltada para hispano falantes, *Mão na Massa* (SCHRÄGLE; MENDES, 2019), material preparativo para o Celpe-Bras, e *Pode entrar* (AMARO, 2015), direcionado a imigrantes.

De acordo com a pesquisa de Gonçalves (2019) sobre os livros atualmente utilizados no ensino de PLE no Brasil, nos prefácios dos livros de PLE costuma haver “uma valorização da leitura de autores consagrados ou de textos que facilitem o acesso ao cânone literário” (GONÇALVES, 2019, p.52), o que revelaria uma visão sacralizada da literatura. No entanto, no interior dos livros predominam textos de autores contemporâneos, não canônicos, e a presença de letras de músicas e histórias em quadrinhos, de forma a ilustrar alguns aspectos culturais. Ainda de acordo com esse autor, a abordagem adotada na maioria dos livros atualmente comercializados

valoriza o trabalho sobre o componente linguístico e a prática de habilidades comunicativas. Vê-se, com isso, que a dimensão estética e intercultural não é alvo de exploração no uso da literatura. Há uma tendência de explorar a literatura, levando-se em conta somente sua dimensão comunicativa e linguística (GONÇALVES, 2019, p. 53).

Apesar de a proposta de trabalho com textos literários promover a expansão do vocabulário, o exercício dos níveis de linguagem, o aprimoramento da compreensão escrita, a prática da pronúncia e explicação de temas culturais, muitos autores defendem que ela deveria ir além, alcançando também a dimensão estética e intercultural dos textos (GONÇALVES, 2019). Takahashi (2008), de maneira cética, afirma que não se pode esperar propostas de atividades que promovam a experiência da fruição literária, uma vez que a didatização que o TL sofre ao ser inserido nos livros pode ignorar suas dimensões literária, histórica e cultural.

Assim, a crônica, o conto e o poema, gêneros mais comumente encontrados nos materiais, muitas vezes, têm apenas uma função ilustrativa de fatos do cotidiano do povo brasileiro, sem a exploração de aspectos estéticos e inferenciais (OLIVEIRA; TOSATTI, 2015). Nas palavras de Gonçalves (2019, p. 54), “o que se vê é um uso da literatura, como texto autêntico, porém com caráter de texto informativo. Esse uso reforça a dicotomia língua e literatura, já que não permite que os textos sejam usados e reconhecidos como produção cultural artística”.

Em síntese, de acordo com Ferraz e Almeida (2016), no cenário atual, mesmo diante da ainda escassa presença nos livros didáticos e das dificuldades de se trabalhar seus aspectos estéticos, é incontestável a importância dos textos literários no processo de ensino-aprendizagem de PLE e sua inserção nos LD pode ser melhor aproveitada através da promoção de atividades que abordem aspectos relevantes do texto.

4.2 Livros didáticos corpus desta pesquisa

Os livros selecionados para esta pesquisa afirmam ter como público-alvo estudantes do nível iniciante ao avançado, adolescentes e adultos, que desejem aprender a língua portuguesa falada no Brasil¹⁵. São eles: *Estação Brasil: Português para Estrangeiros* (BIZON; PATROCÍNIO, 2017); *Falar... ler... escrever... Português* (LIMA; IUNES, 2017; 2019); *Muito Prazer* (FERNANDES; FERREIRA; RAMOS, 2008; 2012); *Novo Avenida Brasil* (LIMA et. al., 2017; 2018; 2019), *Português do Brasil como Língua Estrangeira – Gramática* (ZAMPIETRO, 2016), *Português para Estrangeiros* (MARCHANT, 2013) e *Samba! Curso de Língua Portuguesa para Estrangeiros* (FERRAZ; PINHEIRO, 2020).

Cada livro das coleções aborda conhecimentos linguísticos e culturais e contém exercícios, além de alguns acompanharem CD com a gravação dos diálogos e textos das atividades de escuta. Os livros da *Novo Avenida Brasil* possuem também *Glossários Bilingües*, em francês, espanhol, alemão e inglês, que podem ser adquiridos separadamente e trazem o vocabulário presente nos Livros-Texto e informações culturais necessárias para a boa compreensão e utilização de determinadas expressões da língua portuguesa.

A escolha dos livros que compõem o corpus foi feita através de pesquisa em grandes sites de livrarias e editoras nacionais. Ao entrar nos sites de compra escolhido, ordenamos os livros por “mais vendidos” e “lançamentos” e adquirimos os primeiros itens de cada uma dessas categorias.

A seguir, descreveremos detalhadamente cada um dos livros e coleções que selecionadas para o corpus.

4.2.1 *Estação Brasil: Português para Estrangeiros*

O livro *Estação Brasil: Português para Estrangeiros* (figura 3) foi publicado pela Editora Átomo e tem como autoras Ana Cecília Cossi Bizon e Elizabeth Fontão do Patrocínio.

¹⁵ Em nossa pesquisa consideramos a versão principal de cada livro, uma vez que alguns deles não possuem uma versão para o professor, com maiores direcionamentos para a utilização do material por esse profissional. Em alguns casos, como o da Coleção *Novo Avenida Brasil* (LIMA et al. 2017; 2018; 2019), as orientações para o professor compõem um material à parte, vendido separadamente sob o título de *Manual do Professor*.

A versão utilizada em nossa pesquisa é a sua 2ª edição, revisada, ampliada e publicada no ano de 2017. Publicado pela primeira vez em 2005, segundo o próprio material, trata-se de um marco na produção de materiais didáticos na área de PLE por se alinhar às tendências contemporâneas de ensino de línguas estrangeiras e à concepção de linguagem adotada pelo Celpe-Bras¹⁶.

Quanto as autoras dessa material, Ana Cecília Cossi Bizon é doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas e compõe o corpo docente do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da mesma instituição, atuando nos programas de graduação e pós-graduação, especialmente no curso de Licenciatura em Português Segunda Língua/Língua Estrangeira/Língua Adicional. Bizon é autora de mais de uma dezena de livros didáticos de português para estrangeiros¹⁷, além de ser aplicadora da prova escrita e examinadora da prova oral do Celpe-Bras, participando desde 2006 da sua elaboração e correção.

¹⁶ O Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) é o exame oficial responsável por aferir e certificar a proficiência em língua portuguesa para estrangeiros, exigido para naturalização e intercâmbio de estrangeiros no Brasil. A prova é de natureza comunicativa, sendo composta por uma parte oral e outra escrita e é aplicada no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores.

¹⁷ Informações extraídas de seu currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8527660527228028>. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

Figura 3: Capa do livro *Estação Brasil: Português do Brasil para Estrangeiros*



Fonte: Bizon e Patrocínio (2017)

Elizabeth Fontão do Patrocínio, por sua vez, é mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas e também participa da aplicação do exame Celpe-Bras. A autora trabalha desde o início da década de 1980 com o ensino de PLE e em 1989 publicou seu primeiro livro didático nessa área.

O livro didático *Estação Brasil: Português para Estrangeiros* tem como público-alvo aprendizes de nível intermediário (B1 e B2), podendo ser utilizado como preparatório para o exame Celpe-Bras. De acordo com as informações contidas no material, “trata-se de um livro flexível e dinâmico, com atividades que, além de comunicativas, favorecem experiências críticas e interculturais, por meio da interação com diferentes gêneros discursivos” (DINIZ, 2017, orelha do livro). Na *Apresentação*, também temos informações acerca das atividades presentes no material: “Textos, áudios e vídeos em circulação e de diferentes gêneros são

explorados por meio de atividades de caráter discursivo, que não apenas visam à compreensão e a produção oral e escrita do aluno, mas à problematização e ao respeito às diferenças interculturais” (p. 7).

Suas 188 páginas são divididas em cinco unidades, que são linhas temáticas chamadas pelas autoras de “*Plataformas*”, sendo elas: 1. *Construções Culturais*, 2. *Cotidiano*, 3. *Cidadania*, 4. *Trabalho e qualidade de vida* e 5. *Linguagens*, além da *Apresentação* e das *Referências*. Cada uma das cinco unidades do livro apresentam as seguintes seções: *Traçando linhas*, com atividades de produção escrita; *Soltando o verbo*, com atividades orais individuais; *Trocando ideias*, com propostas para debate entre os estudantes; *Fazendo conexões*, que visa promover a reflexão sobre aspectos linguísticos e discursivos presentes nos textos estudados; *Só rindo*, que traz textos lúdicos, algumas vezes acompanhados de exercícios; e *Linha extra e última parada*, seções dedicadas a atividades baseadas em áudios relacionados aos temas abordados na unidade. Os áudios e vídeos do material estão disponibilizados no site www.grupoatomoealineia.com.br/estacaobrasil.

De acordo com Bizon e Patrocínio (2017) proposta principal do livro é contribuir para o preenchimento da lacuna deixada pela escassez de textos e atividades discursivas nos livros didáticos, lacuna esta apontada por professores e especialistas em Português para Estrangeiros.

4.2.2 Falar... Ler... Escrever... Português: Um curso para estrangeiros

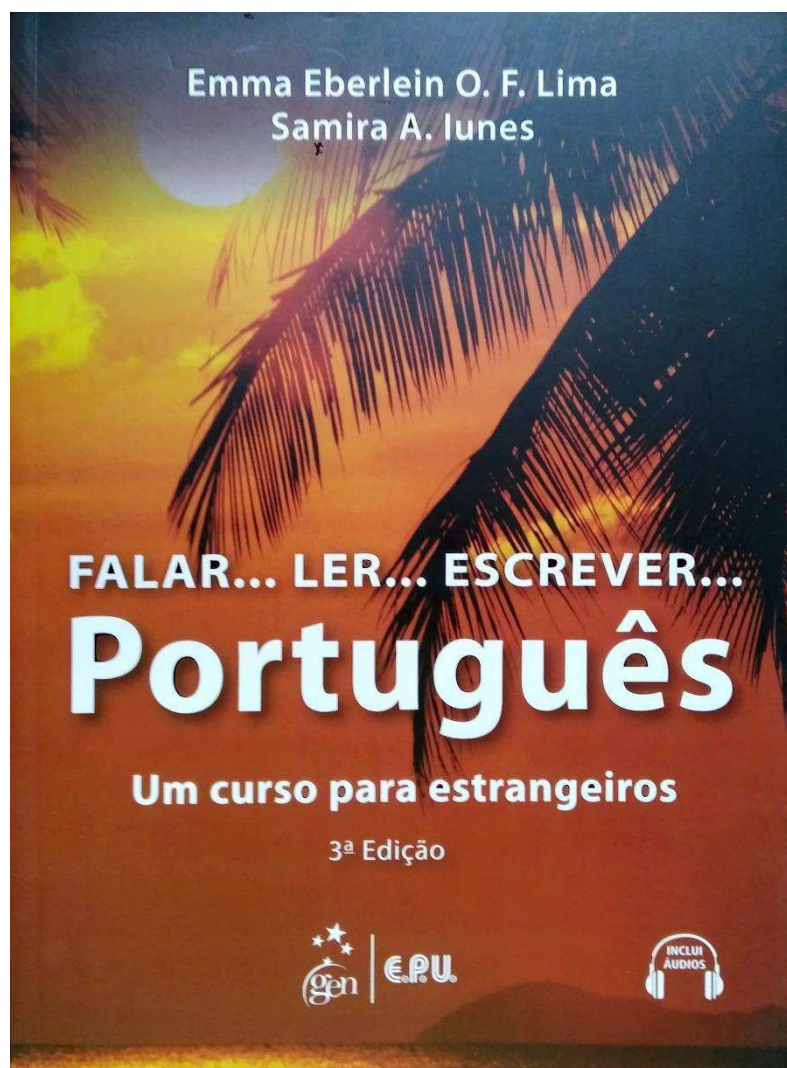
A coleção *Falar... Ler... Escrever... Português: Um curso para estrangeiros* é publicada pela E.P.U. (Editora Pedagógica e Universitária), integrante do GEN (Grupo Editorial Nacional), e está na sua terceira edição. Ambos os livro-texto e o livro de exercícios são de Emma Eberlein O. F. Lima e Samira A. Iunes, coautoras de diversos outros livros de PLE da mesma editora, incluindo os da coleção *Avenida Brasil*, também corpus desta pesquisa, alguns dos quais foram editados pela FLTRP (Foreign Language Teaching and Research Press) para a comercialização na China.

Segundo informações disponibilizadas nos próprios livros da coleção, Emma Eberlein O. F. Lima é mestre em Literatura Inglesa pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) e, além de livros, publicou diversos artigos em revistas e periódicos da área de PLE. Lima é também fundadora e Diretora de Cursos da POLYGLOT Ensino e Publicações Ltda, instituto dedicado ao ensino de português para

estrangeiros, e atualmente presta assistência na preparação e revisão de palestras em língua portuguesa a altos executivos de empresas multinacionais.

Coautora da coleção, Samira Abirad Iunes, por sua vez, é doutora em Língua e Literatura pela Universidade de São Paulo, tendo atuado nessa mesma instituição como professora do Departamento de Letras Modernas, no Curso de Francês e no curso de especialização em tradução Português-Francês/Francês-Português.

Figura 4: Capa do livro *Falar... Ler... Escrever... Português: Um curso para estrangeiros*



Fonte: Lima e Iunes (2017)

O *Prefácio à 3ª edição* do livro-texto dessa coleção indica que se trata de “uma reelaboração completa em formato e conteúdo da obra inicial *Falando... Lendo... Escrevendo... Português – Um Curso para Estrangeiros*” (p. V). No entanto, ainda no prefácio, temos que “o livro é basicamente o mesmo desde o lançamento de sua primeira edição. Sua estrutura foi integralmente conservada com relação a centros de interesse e desenvolvimento da gramática” (p. V).

De acordo com as autoras, o livro-texto (figura 4) tem como objetivo “oferecer a um público estrangeiro um método ativo, situacional para a aprendizagem da língua portuguesa, visando à compreensão e à expressão oral e escrita em nível coloquial correto. É destinado a adultos e também a adolescentes a partir de 13 anos, de qualquer nacionalidade” (p. V).

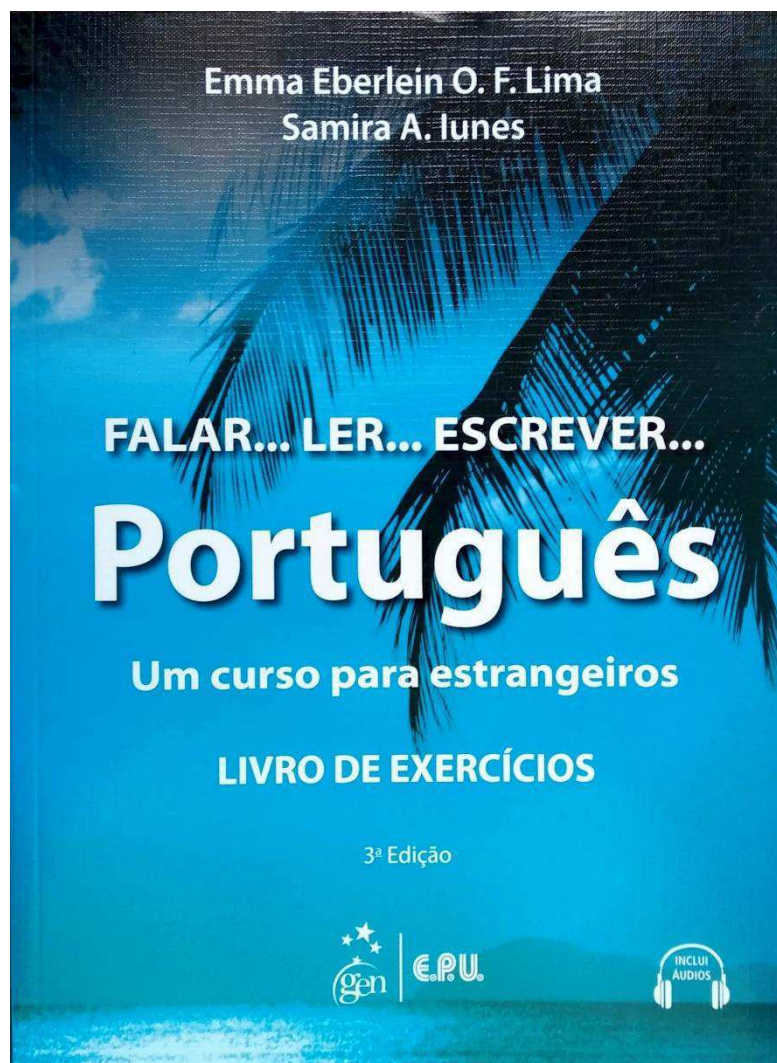
Esse livro se propõe a ser completo até o nível B2, levando o aprendiz principiante a escrever, falar e ler com fluência em língua portuguesa e propiciando meios para que ele possa continuar seu aprendizado até o nível avançado. Para isso, o material parte de situações cotidianas como base para um aprendizado contextualizado da língua portuguesa, com textos e exercícios selecionados a partir de seus centros de interesse. Segundo o próprio material, as noções gramaticais aparecem de forma concisa e concreta, o vocabulário é ativo e os textos narrativos transmitem ao estudante aspectos culturais, históricos e geográficos.

Após o *Prefácio à 3ª edição*, o livro-texto apresenta o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL)¹⁸, informações sobre as autoras e uma indicação sobre onde encontrar os áudios das atividades propostas no livro (que estão também presentes no CD-ROM que vem anexado à capa). Em seguida, temos dezoito unidades de aprendizagem que abordam temas diversos, sempre seguidos de uma seção intitulada “Texto narrativo”. Ao final, temos o *Apêndice Gramatical/Conjugação Verbal* e a *Lista de Palavras*. Todas essas unidades e seções estão dispostas em 284 páginas.

O *Livro de Exercícios* da coleção (figura 5) possui 194 páginas e acompanha um CD-ROM. O livro visa complementar a coleção através da ampliação e consolidação dos conhecimentos adquiridos no Livro-Texto, revendo, aprofundando e expandindo os tópicos apresentados no primeiro. Segundo as autoras do material, os exercícios propostos têm como objetivos fundamentais a fixação de estruturas gramaticais e o desenvolvimento de expressões orais e escritas de maneira espontânea e dirigida. No entanto, esse livro também é indicado para uma utilização independente, por ser uma obra completa em si.

¹⁸ O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas trata-se de um padrão internacionalmente reconhecido e descreve as habilidades do estudante em cada nível de proficiência alcançado na língua estrangeira. Seis níveis são propostos pelo QECRL, são eles: A1, A2, B1, B2, C1 e C2.

Figura 5: Capa do livro *Falar... Ler... Escrever... Português: Um curso para estrangeiros – Livro de Exercícios*



Fonte: Lima e Iunes (2019)

O livro de exercícios é composto por dezoito unidades, que são divididas em duas partes: *Ouvir e Falar*, com áudios e atividades para o desenvolvimento da competência oral, e *Ler e Escrever*, voltada à competência escrita. A parte denominada *Ouvir e Falar* de cada unidade é subdividida nos seguintes tópicos: *Texto gravado*, *Gramática*, *Frases do cotidiano* e *Automatização de verbos*. Já *Ler e Escrever* subdivide-se em: *Textos*, *Gramática*, *Expressão Escrita* e *Aprendendo palavras novas*. Após as dezoito unidades, o livro apresenta um *Complemento Fonético*, explicando a produção dos sons da língua portuguesa com o auxílio do CD-ROM, *Respostas do Livro-Texto*, *Respostas do livro de exercício* e *Lista de Palavras*.

Ambos os livros que compõem a coleção estão em sua 3ª edição, no entanto, o Livro-Texto foi publicado em 2017 e o Livro de Exercícios, em 2019.

4.2.3 *Muito Prazer: Fale o Português do Brasil*

A coleção *Muito Prazer: Fale o Português do Brasil*, da Editora Disal, pode ser encontrada em duas versões: uma composta por dois livros, o principal e o de exercícios, e uma dividida em “volume 1 – básico” e “volume 2 – intermediário”, com quatro livros, dois pares livro-texto/livro de exercícios. A versão utilizada em nossa pesquisa é a composta por apenas um livro-texto e um livro, ou caderno, de exercícios.

Diferente das demais coleções analisadas, *Muito Prazer* não vem com CD-ROM anexado à sua capa, mas possui instruções para o acesso aos áudios através de plataformas digitais de *streaming* de música, como *Spotify* e *Deezer*. As orientações para a escuta do material encontram-se ao final do livro. A coleção conta também com um website (www.muitoprazerlivro.com.br) onde é possível realizar o download gratuito de alguns exercícios.

A coleção tem como autoras: Gláucia Roberta Rocha Fernandes, Telma de Lurdes São Bento Ferreira e Vera Lúcia Ramos, pesquisadoras da área de PLE e da tradução, que são apresentadas em seção específica dos livros da coleção.

Fernandes é mestre em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela USP, onde também se formou nos cursos de licenciatura em Letras Português/Inglês e no bacharelado em Letras Russo; também cursou graduação em Educação na Concordia University de Chicago (EUA), tendo trabalhado no ELS Language Centers dessa universidade como coordenadora de atividades pedagógicas e eventos sociais. A autora publicou, ainda, o livro *Fale Tudo em Russo* (2019), em coautoria com Ekaterina Vólkova Américo.

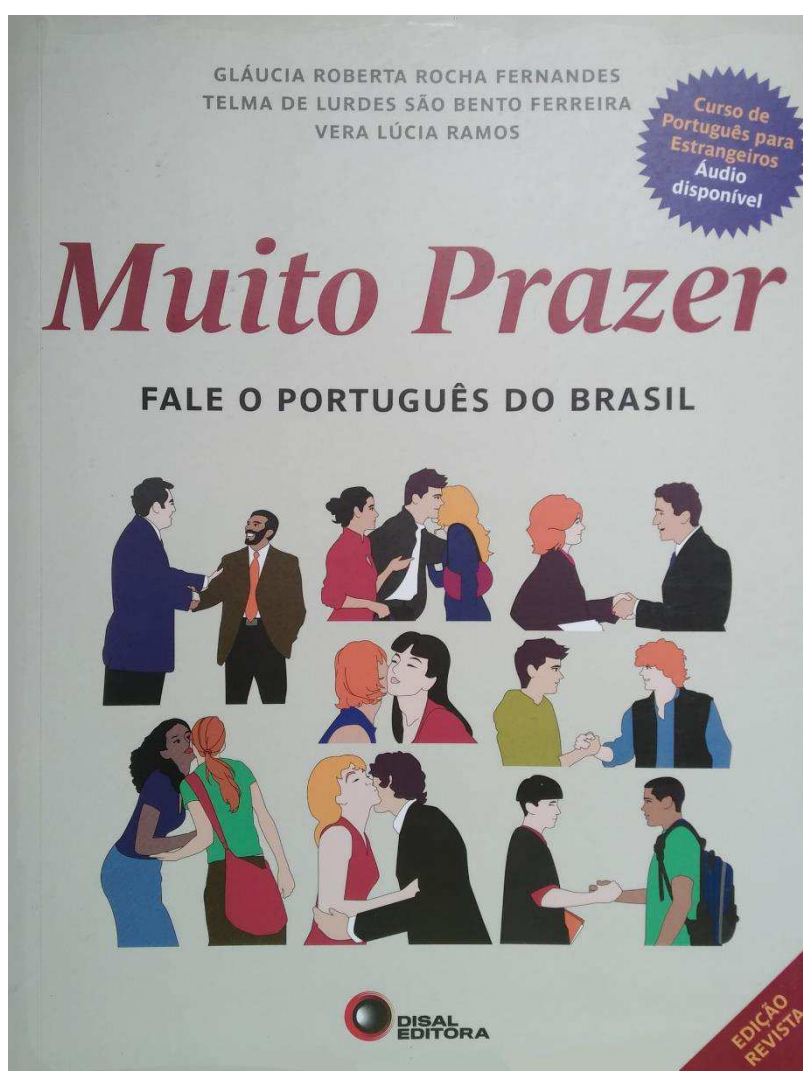
Ferreira é mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), atuando há mais de quinze anos no ensino de idiomas. É coautora do livro *Working with Portuguese Corpora*, da editora Bloomsbury Continuum, e, assim como Fernandes, tem um escritório de Assessoria Linguística.

Ramos é mestre em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela USP e doutora em Estudos da Tradução pela mesma instituição. Atua na área de PLE há mais de 15 anos, lecionando para funcionários em empresas multinacionais, tendo trabalhado com falantes de japonês, francês e inglês.

O livro-texto da coleção elaborada pelas autoras supracitadas teve sua 8ª edição publicada em 2008 (figura 6). Suas 469 páginas estão divididas em 20 unidades principais, sendo que, a cada 4 unidades, é apresentada mais uma pequena seção focada na pronúncia e

outra na revisão. Ao todo, são cinco blocos composto por quatro unidades principais, uma seção de pronúncia e uma de revisão das unidades do bloco. Além disso, cada unidade é dividida em três lições (A, B e C) e uma parte final, responsável por revisar e relacionar os conteúdos das três lições, partindo do tópico principal da unidade. Cada uma das lições A, B e C, exceto na primeira unidade, é composta pelas seguintes subseções: *Panorama*, *Diálogo*, *Construção do Conteúdo* e *Ampliação do Vocabulário*. Em seguida, temos subseções relativas às lições em conjunto, são elas: *Compreensão Auditiva*, *Aplicação Oral do Conteúdo*, *Leitura*, *Redação* e *Consolidação Lexical*.

Figura 6: Capa do livro *Muito Prazer: Fale o Português do Brasil*



Fonte: Fernandes, Ferreira e Ramos (2008)

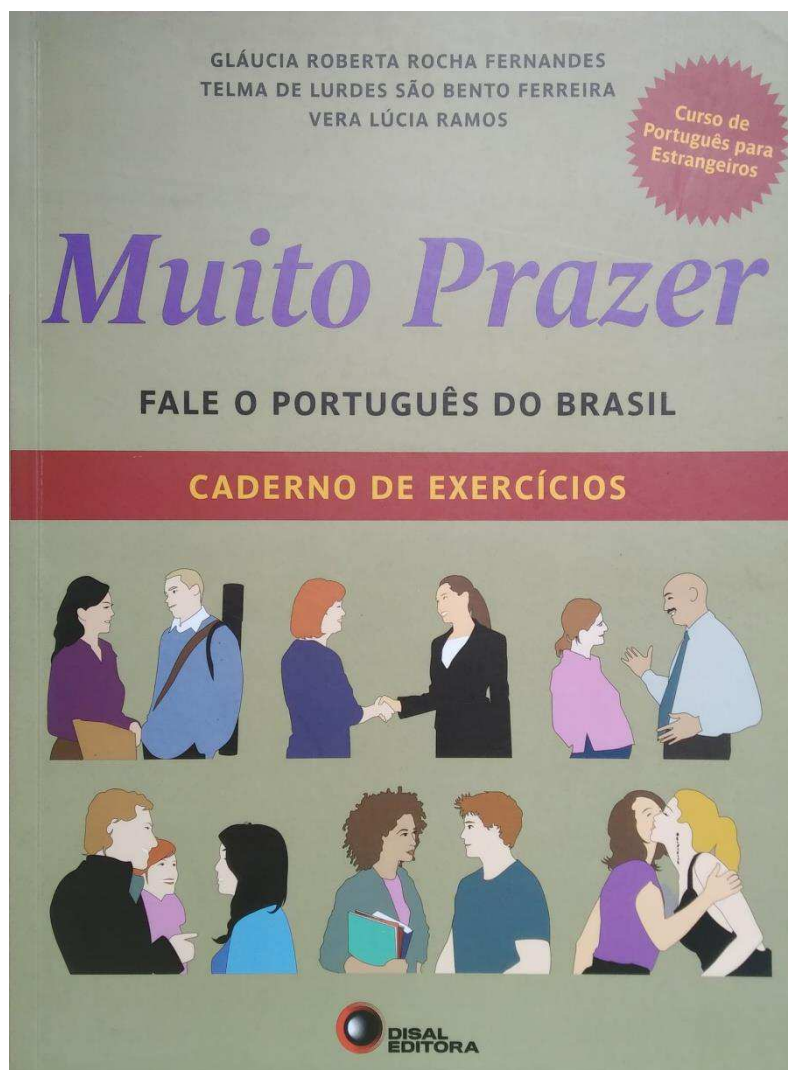
Além das unidades de aprendizado, o livro conta com uma página de agradecimentos das autoras e uma *Apresentação* explicativa sobre o material e sua organização estrutural, no início, e três apêndices no final: *Apêndice 1 – Mapa do Brasil*, *Apêndice 2 – Apêndice Lexical*

e *Apêndice 3 – Apêndice Gramatical*. Após isso, temos ainda as seções: *Respostas dos Exercícios*, *Textos de Áudio*, *Sobre as Autoras* e *Como acessar o áudio*.

O objetivo principal desse material é “capacitar o aluno, de qualquer nacionalidade, que deseja aprender o português do Brasil a comunicar-se com precisão e fluência” (FERNANDES; FERREIRA; RAMOS, 2008, p.17). Visando esse objetivo, as atividades se propõem a ser estimulantes e contextualizadas e a abordagem adotada “combina as melhores características das abordagens mais modernas de ensino de língua estrangeira, sem deixar de lado o estudo das estruturas que formam a língua portuguesa” (FERNANDES; FERREIRA; RAMOS, 2008, p. 17).

Ainda de acordo com o material, outro objetivo é a interação entre os estudantes e com o professor, de forma que os aprendentes apliquem o conteúdo estudado para se comunicar. As experiências de aprendizagem, assim, são personalizadas, uma vez que, nas atividades, o estudante fala sobre si mesmo e suas ideias.

O *Caderno de Exercícios* (figura 7), por sua vez, está na 4ª edição, publicada em 2012. Este não possui CD-ROM, nem indicação de disponibilidade de áudios em plataforma digital, como no caso do livro principal. O material possui 206 páginas, com uma pequena apresentação inicial e também vinte unidades de exercícios, seguido de uma seção com as respostas a estes exercícios.

Figura 7: Capa do livro *Muito Prazer: Fale o Português do Brasil – Caderno de Exercícios*

Fonte: Fernandes, Ferreira e Ramos (2012)

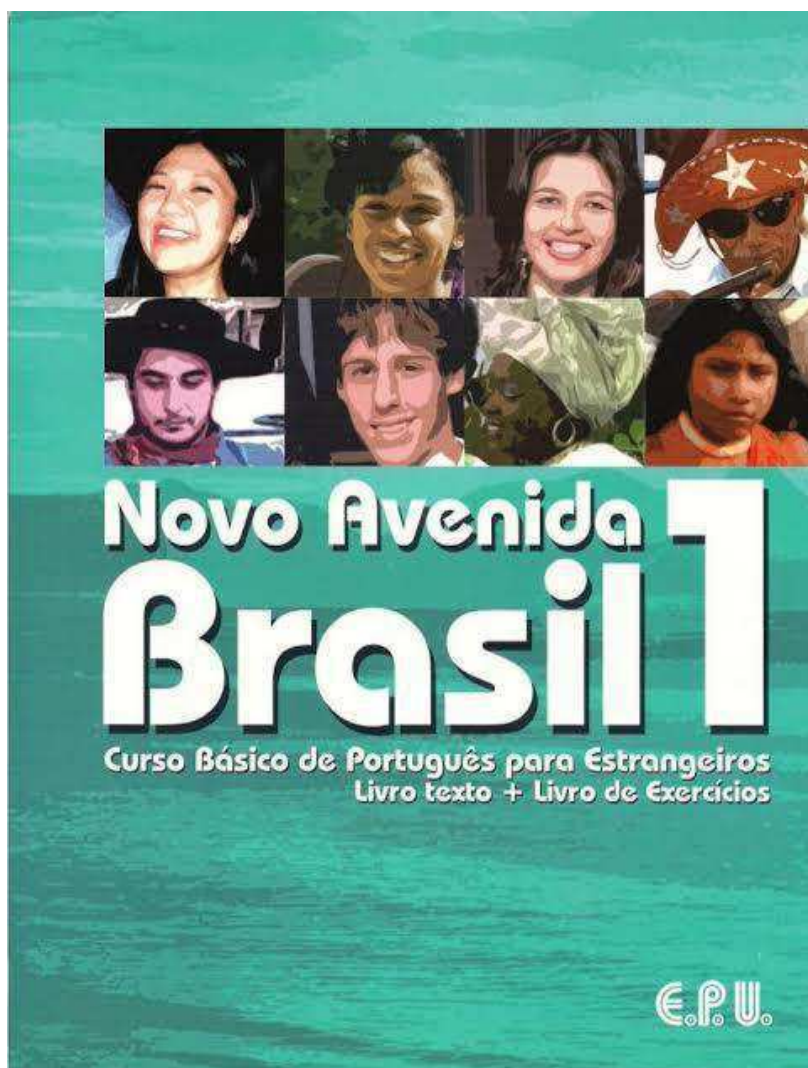
De acordo com as autoras, esse material é composto por atividades que enfatizam o léxico e as estruturas estudadas, além de outros exercícios focados na leitura em língua portuguesa, os quais, em suas palavras “além de proporcionar ao aluno uma visão interessante sobre os hábitos, preocupações e gostos dos brasileiros, fazem-no refletir sobre si próprio e sua cultura” (FERNANDES; FERREIRA; RAMOS, 2012, p. 9). Apesar de ter sido elaborado para complementar o livro principal, acompanhando sua sequência e possibilitando maior reforço aos conteúdos nele abordados, o *Caderno de Exercícios* também pode ser utilizado separadamente.

4.2.4 *Novo Avenida Brasil*

A coleção *Novo Avenida Brasil*, da Editora E.P.U., tem como público-alvo adultos e adolescentes, de qualquer nacionalidade, que queiram aprender o português da forma como ele é falado no Brasil, podendo ser usada em aulas individuais ou em grupo. São três livros que abrangem os níveis inicial e intermediário. Segundo as autoras, a adequação às orientações do QECRL, justifica a divisão da coleção em três volumes. O maior objetivo da coleção, segundo as autoras, é levar o estudante a compreender e a falar português.

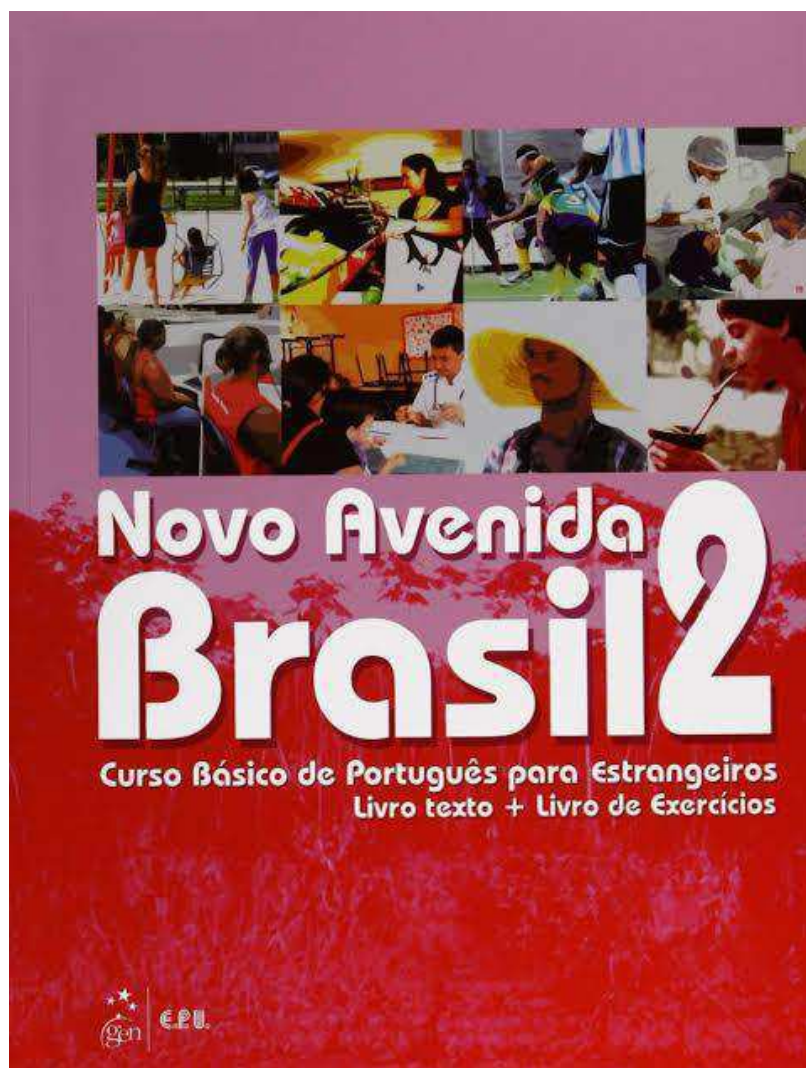
Os livros são divididos em duas partes, sendo a primeira dedicada ao estudo de temas e conteúdos comunicativos, para isso, faz-se uso de diálogos, exercícios, textos para a leitura e/ou escuta e atividades que visam a ampliação de vocabulário. A segunda parte, por sua vez, dedica-se a exercícios que visam a aplicação e fixação dos conteúdos estudados nas unidades da primeira parte. Toda a coleção afirma utilizar um método que combina abordagens comunicativas e estruturais, além de estimular reflexões interculturais, como podemos ler no texto de apresentação reproduzido em cada um dos livros. A coleção indica que alguns materiais suplementares podem ser acessados no website do Grupo GEN (www.grupogen.com.br).

No livro 1 (figura 8), cada uma das duas partes é dividida em seis unidades chamadas *Lições* e outra de revisão, retomando os conteúdos das seis unidades precedentes. No início, temos uma breve *Apresentação*, escrita pelos autores para contextualizar o material e anunciá-lo como uma versão atualizada do antigo LD *Avenida Brasil – Curso Básico de Português para estrangeiros*, e o *Sumário*, onde são listados os conteúdos gramaticais e comunicativos que compõem cada lição. Ao final, após as duas partes do livro, temos as seguintes seções: *Fonética*, *Apêndice Gramatical*, *Textos Gravados*, *Soluções*, *Vocabulário Alfabético* e *Fontes*. O livro 1 é composto por 138 páginas e possui um CD-ROM. A edição analisada do livro 1 é a de 2018.

Figura 8: Capa do livro *Novo Avenida Brasil 1*

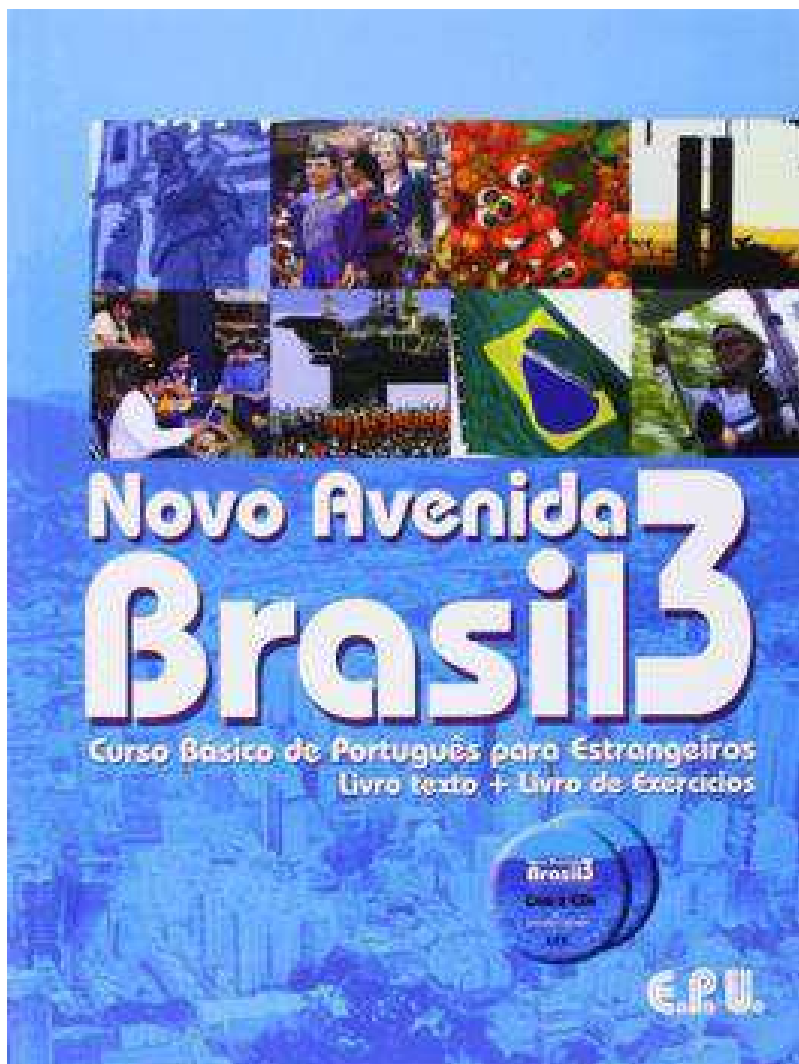
Fonte: Lima et al. (2018)

O livro 2 (figura 9), cuja versão analisada é de 2019, possui a mesma estrutura e quantidade de lições do primeiro e divide a mesma *Apresentação*. Esse, no entanto, é composto por 170 páginas e um CD-ROM.

Figura 9: Capa do livro *Novo Avenida Brasil 2*

Fonte: Lima et al. (2019)

Quanto ao livro 3 (figura 10), este possui 161 páginas, acompanha dois CDs e foi lançado em 2017. Por se tratar de um material um pouco mais extenso, com oito lições em cada uma das duas partes, dessa vez, a cada quatro lições temos uma unidade de revisão. Depois da última revisão da segunda parte do livro, temos seções de *Fonética*, *Apêndice Gramatical*, *Textos Gravados*, *Soluções* e *Vocabulário Alfabético*. Diferente dos demais livros da coleção, este traz as *Fontes* já no início, antes do *Sumário*.

Figura 10: Capa do livro *Novo Avenida Brasil 3*

Fonte: Lima et al. (2017)

Os livros 1 e 2 têm como autores Emma Eberlein O. F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Samira Abirad Iunes e Cristián González Berweiler. Já o terceiro livro, foi elaborado apenas por Lima, Ishihara e Bergweiler. Alguns dos autores da coleção *Novo Avenida Brasil* já foram citados anteriormente neste capítulo, por serem também autores de outra coleção analisada, a *Falar... Ler... Escrever... Português*. Assim sendo, a seguir apresentaremos uma pequena biografia apenas os demais autores, de acordo com as informações apresentadas nos livros da coleção.

Lutz Rohrmann é autor e coordenador de projetos de livros didáticos, tendo publicado diversos livros de alemão e português para estrangeiros. Tokiko Ishihara é doutora em Linguística pela USP e foi professora do Departamento de Letras Modernas da mesma instituição, tendo atuado também como professora de português no Centro de Linguística

Aplicada de Besançon, na França. Cristián González Bergweiler atua como professor de português e alemão para estrangeiros.

4.2.5 *Português do Brasil como Língua Estrangeira – Gramática*

O livro *Português do Brasil como Língua Estrangeira - Gramática* (figura 11) foi publicado em 2016 pela Disal Editora. Elaborado por Linei Matzenbacher Zampietro, trata-se de um material complementar “aos principais métodos de ensino de Português como Língua Estrangeira disponíveis no mercado, cobrindo os níveis A1, A2, B1, B2 e C1, de acordo com a classificação atual europeia” (ZAMPIETRO, 2016, contracapa do livro).

Figura 11: Capa do livro *Português do Brasil como Língua Estrangeira - Gramática*



Fonte: Zampietro (2016)

São 248 páginas que, além da *Introdução e Respostas dos Exercícios*, se dividem em três partes: *As Palavras (substantivos, adjetivos, pronomes, etc.)*, que trata de conteúdos como números, contrações, gênero e plural; *Os sons e a Grafia*, voltado ao trabalho com a pronúncia, grafia e acentuação gráfica; e *Conjugação*, seção voltado ao estudo dos verbos em língua portuguesa.

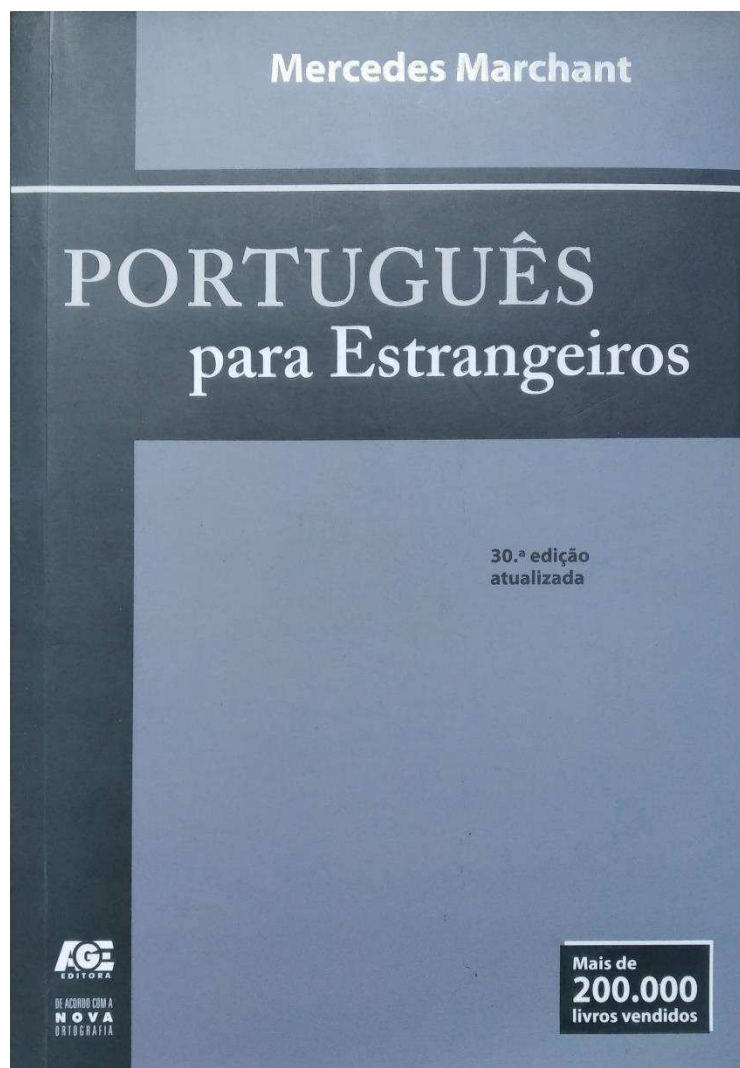
De acordo com a autora, essa última parte do livro “apresenta a oportunidade de praticar todos os principais tempos verbais por meio de exercícios de automação, sempre depois de uma rápida e clara explicação sobre o uso e sobre como se conjugam os verbos para cada pessoa gramatical” (ZAMPIETRO, 2016, p. 11). Como fica explícito nesse trecho da introdução do livro, não se trata de um material para o ensino-aprendizado de língua portuguesa partindo de uma abordagem comunicativa, o que é compreensível, em se tratando de uma gramática.

Ainda na *Introdução*, a autora afirma que o material “destina-se ao uso em sala de aula ou em casa, como autoestudo, por alunos estrangeiros que desejam praticar e dominar as diversas estruturas da Língua Portuguesa de forma rápida e eficiente” (p. 11). Ou seja, o material pode ser utilizado por aprendizes autodidatas. Além disso, Zampietro (2016) afirma que utilizou uma linguagem empresarial, tornando a gramática uma “ferramenta importante tanto para praticar as estruturas da língua como para usar o vocabulário corrente no mercado de trabalho brasileiro” (ZAMPIETRO, 2016, contracapa do livro).

A gramática não traz informações sobre Zampietro, bem como não a encontramos nos principais sites de consulta ao currículo de pesquisadores. No entanto, ao buscar seu nome no Google, encontramos sua dissertação de 2007, intitulada *A conjugação de 'ser' e de 'ter' em alguns livros didáticos de português língua estrangeira sob a ótica do pensamento complexo*, defendida na USP e dois livros ficcionais da autora.

4.2.6 Português para Estrangeiros

O livro *Português para Estrangeiros*, de Mercedes Marchant (figura 12), é um clássico entre os livros didáticos de PLE. Tendo vendido mais de 200 mil exemplares desde sua primeira publicação, em 1954, foi publicada a sua 30ª edição em 2013, a qual fará parte do corpus desta pesquisa. A autora, célebre na área, é licenciada em Latim, Português e Inglês, pela Universidade do Rio Grande do Sul, e dedica-se ao ensino de PLE desde os anos 1950.

Figura 12: Capa do livro *Português para Estrangeiros*

Fonte: Marchant (2013)

Lançado pela AGE Editora, o livro possui 192 páginas, divididas em seis unidades de conteúdo e seções complementares. Além do *Prefácio da 30ª edição* e do *Prefácio (1991)*, escrito para a edição comemorativa de 36 anos do lançamento, ambos acompanhados de versão em francês, inglês, espanhol e alemão, há ainda: *Sumário*; *Índice Gramatical*; *Fonemas do Português Falado no Brasil e Consoantes*; e *Apêndice*, neste último, encontramos explicações acerca de fonética sintática, regência verbal, conjugação dos verbos regulares e irregulares, abreviatura e siglas, grafia dos símbolos das medidas, horas, entre outros conteúdos. Há também um CD-ROM anexado à capa.

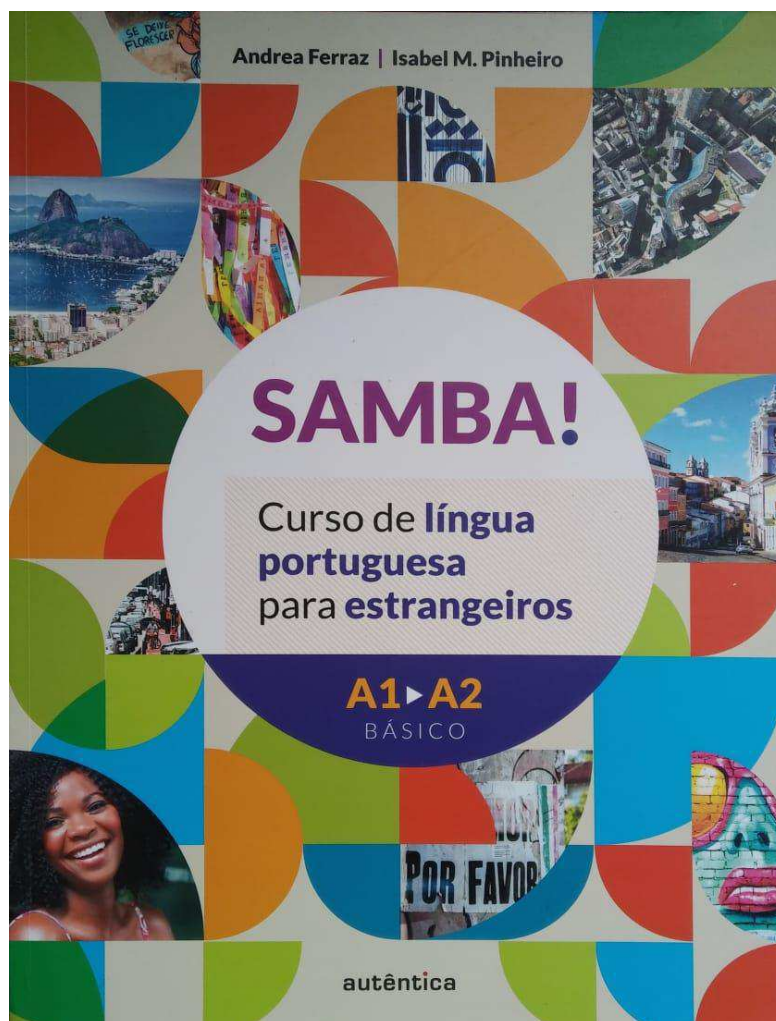
De acordo com as informações apresentadas no próprio material, trata-se de uma obra que tem por finalidade proporcionar o aprendizado da língua portuguesa falada no Brasil para estrangeiros de qualquer nacionalidade. Os temas abrangem diálogos da vida cotidiana,

fonética, morfologia e sintaxe da língua, valendo-se de situações objetivas que buscam envolver o estudante para que ele possa aprender através da reflexão e do raciocínio lógico.

4.2.7 Samba! Curso de Língua Portuguesa para Estrangeiros

O livro *Samba! Curso de Língua Portuguesa para Estrangeiros* (figura 13) foi publicado em 2020 e pela Autêntica Editora, tendo como público-alvo estudantes de nível A1/A2. A proposta inicial, exposta ainda na *Apresentação* desse livro, é a de uma série composta por três volumes, sendo os livros 2 e 3 dedicados, respectivamente, aos níveis B1/B2 e C1/C2. Entretanto, até o momento de finalização desta pesquisa, ainda não havia sido publicado o restante da coleção.

Figura 13: Capa do livro *Samba! Curso de Língua Portuguesa para Estrangeiros*



Fonte: Ferraz e Pinheiro (2020)

Quanto às suas autoras, *Samba!* foi elaborado por Isabel M. Pinheiro¹⁹, que possui graduação em Letras Língua Portuguesa e Especialização em Gramática: ensino e reflexão, ambas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e Andrea Ferraz, graduada em Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e especialista em Docência da Língua Portuguesa para Estrangeiros pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER)²⁰. Ambas contribuíram também na autoria do livro *Vamos juntos(as)!: curso de português como língua de acolhimento - trabalhando e estudando* (2020).

Publicado pela Autêntica Editora, *Samba!* está em sua primeira edição e possui 262 páginas, divididas em 10 unidades, que foram enumeradas de 0 a 9. Cada uma dessas seções

¹⁹Informações disponibilizadas pela Autêntica Editora em <https://grupoautentica.com.br/autentica/autor/isabel-m.-pinheiro/1763>. Acesso em 12 de dezembro de 2022.

²⁰ Informações disponibilizadas pela Autêntica Editora em <https://grupoautentica.com.br/autentica/autor/andrea-ferraz/1762>. Acesso em 12 de dezembro de 2022.

possui um tema central e objetivos predefinidos, a partir dos quais são desenvolvidos as atividades e os conteúdos propostos, sendo essas unidades intituladas: *Bem-vindo ao Brasil, Oi! Beleza?, Vambora, Dia a dia, A casa é sua!, A grande família, Brasil na mesa, Saúde em dia, Com que roupa? e Responsabilize-se*. Os conteúdos a serem trabalhados em cada uma dessas unidades são listados no sumário (são eles: *Sociocultural, Comunicativo, Gramática, Léxico, Gêneros Textuais e Fonética*) e ao final de cada uma delas há um diagrama resumindo o que foi estudado, além de exercícios de revisão. O livro possui também 7 anexos suplementares: *A fonética do português brasileiro, Anexos Gramaticais, Tabela de conjugação, Transcrição de áudios, Respostas dos exercícios, Mapa político e A língua portuguesa no mundo*.

Na página que inicia cada unidade de *Samba!*, há a sugestão de uma canção a ser reproduzida em sala de aula, relacionada ao tema a ser trabalhado naquele momento. A playlist com as canções indicadas, bem como os demais materiais audiovisuais que compõem o LD, estão disponíveis no site da editora²¹. No caso dos áudios e vídeos, é disponibilizado o *download* gratuito. Já as canções, estas estão organizadas em uma playlist do *Spotify*, que pode ser acessada no lado direito da *webpage*, conforme mostra a figura 14.

Figura 14: Página da Editora Autêntica com material audiovisual do livro *Samba!*

Fonte: Ferraz e Pinheiro (2020)

O LD produzido por Ferraz e Pinheiro (2020) tem como público-alvo estrangeiros falantes de quaisquer línguas, servindo de “guia” para aqueles que ainda não conhecem o Brasil e de “oportunidade de aprofundar e amadurecer a experiência” (FERRAZ; PINHEIRO, 2020, apresentação do livro) para aqueles já moram no país.

²¹ Para ter acesso ao material audiovisual, acessar: <https://grupoautentica.com.br/samba/fromqrcode>.

Aliadas às tendências de ensino atuais, as autoras afirmam que seu livro desenvolve uma abordagem acional, que “reconhece a língua e a aproximação intercultural como elementos indissociáveis e interdependentes para desenvolver o saber fazer, o saber falar e o saber ser no contexto brasileiro” (FERRAZ; PINHEIRO, 2020, apresentação do livro).

CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Diversos foram os gêneros textuais encontrados nos livros *corpus* de nossa pesquisa. No entanto, apesar de nossa procura esperançosa por textos literários que despertassem diálogos interculturais, motivada pelos discursos em prol do intercultural e da abordagem comunicativa presente na maioria dos livros analisados, poucos foram os exemplares de TL encontrados.

Como supomos a princípio, devido a histórica dicotomia língua-literatura no ensino de línguas, a grande maioria dos textos presentes nos LD do *corpus* não são literários e, mais ainda, são fabricados pelos próprios autores. Acreditamos que a escassez de documentos autênticos nos manuais se deva, em parte, às rígidas leis de direitos autorais, que impedem a reprodução de textos ou obras completas.

Quando aparecem, os documentos autênticos raramente são textos literários. Os gêneros mais encontrados foram os esfera jornalística: notícias, reportagens e entrevistas, além de anúncios, dos mais diversos tipos. No caso dos gêneros literários, os mais recorrentes são a canção, o poema, a lenda e a crônica. Os livros trazem, ainda, cartas, trava-línguas, e textos narrativos que, devido à pobreza estética, por terem sido criados apenas para fins didáticos, não consideraremos em nossa análise.

Alguns dos livros escolhidos para o *corpus* não possuem nem um único exemplar de texto literário, como é o caso da coleção *Muito Prazer: Fale o Português do Brasil*, de Fernandes, Ferreira e Ramos (2008; 2012). Desta maneira, não apresentaremos outros dados referentes a esses materiais em nossa análise posterior. Outro caso que nos chamou atenção foi o do livro *Samba! Curso de Língua Portuguesa para Estrangeiros*, que traz apenas sugestões de canções, mas estas não estão presentes de forma escrita em seu interior. Também não são encontrados quaisquer outros textos literários nesse LD.

De qualquer forma, a não existência de literatura nos livros citados constitui um importante dado a respeito do lugar do TL nos LD de Língua Portuguesa para Estrangeiros. A ausência da literatura demonstra que a dicotomia língua-literatura ainda persiste no ensino-aprendizagem de línguas e o TL, muitas vezes utilizado apenas como pretexto para o ensino de gramática e léxico, não aparece nem com essa função redutora em alguns desses materiais.

No livro *Português do Brasil como Língua Estrangeira – Gramática* (ZAMPIETRO, 2016), no capítulo de fonética da unidade *Os sons e a grafia*, temos trinta e três trava-línguas, utilizados para exemplificar alguns fonemas da língua portuguesa na variante brasileira. Os exemplos vão desde os famosos trava-línguas sobre “um ninho de mafagafos”, “o peito do pé

de Pedro”, a “sabiá que sabia assobiar” e o rato que “roeu a roupa do rei de Roma”, até outros que parecem ter sido criados com a finalidade específica de aglomerar em um só texto os fonemas a serem estudados.

As aliterações e assonâncias, nos textos sem autoria revelada, resultaram em construções de sentido vago, que muito dificilmente serão encontradas pelos estudantes em situações reais de comunicação. Em meio à riqueza de produções literárias e artísticas brasileiras, é certo que há textos em nossa língua que poderiam exemplificar melhor os sons estudados na unidade.

Também nos outros capítulos do livro, a autora poderia lançar mão de poemas e canções para se trabalhar, além da fonética, aspectos como a colocação pronominal, comparativos, adjetivos e outros conteúdos abordados no livro, ou mesmo de excertos de textos narrativos mais longos, como contos, romances e crônicas, para se trabalhar os tempos verbais; o que não ocorreu.

Não estamos propondo aqui uma abordagem limitadora da literatura como exemplo de fatos da língua, mas acreditamos que o contato com a literatura, mesmo que como pontapé inicial para se trabalhar aspectos linguísticos, seria mais proveitoso que a utilização de exemplos fabricados, pobres em poesia e, conseqüentemente, desprovidos da capacidade de motivação e do caráter humanizador inerentes ao TL. A partir desse pontapé inicial, além de se trabalhar aspectos gramaticais pretendidos, objetivo principal do livro em questão, já que se trata de uma gramática, a presença do texto literário poderia ser utilizada para promover a fruição estética e o despertar o interesse pela cultura brasileira (ou lusófona, de maneira mais geral), possibilitando, assim, o diálogo intercultural.

Além de se anunciar como um complemento a outros materiais de ensino, a Gramática de Zampietro também afirma ser escrita numa linguagem do “dia a dia”. Ora, é mais comum encontrarmos canções, poesias, romances e outros textos literários no nosso cotidiano do que trava-línguas. Sendo assim, a literatura seria mais proveitosa para desenvolver a capacidade comunicativa do aprendente. Além disso, os trava-línguas aparecem no material apenas para ilustrar palavras que contêm determinados fonemas, com o simples enunciado “Leia as palavras” e sem nenhuma atividade posterior a eles (vide anexos 2 e 3).

Assim, considerando que a maioria dos trava-línguas presentes em Zampietro (2016) parecem ter sido criados apenas com o intuito de ilustrar os fonemas da língua portuguesa, destituídos de poeticidade, e que não são sugeridas quaisquer atividades para o trabalho com esses textos, não analisaremos essas ocorrências nesta pesquisa.

A coleção *Muito Prazer: Fale o Português do Brasil*, também poderia ter trazido em seu livro principal, ou mesmo no *Caderno de Exercícios*, alguns exemplares da literatura brasileira, substituindo, talvez, alguns dos textos não-literários e/ou fabricados presentes no material. Dentre as diversas temáticas abordadas pelas autoras nesse livro, o tema da Unidade 11, *Você é bom em História do Brasil*, por exemplo, propicia o lugar ideal para a discussão de algum romance histórico nacional, seja em sua totalidade ou apenas um trecho. A partir daí, os estudantes poderiam falar de outros romances históricos e livros de memórias de seus países. Também nessa mesma unidade é trabalhado o tema das festas juninas, o que também poderia ser enriquecido com algum TL com mesma temática.

Sem contar com textos literários propriamente ditos, a Unidade 11 apresenta, no livro principal, o gênero *lenda*. No entanto, apesar da recorrência desse gênero em livros de PLE para se trabalhar a cultura e as crenças brasileiras, nenhum exemplo de lenda é realmente trazido em nenhum dos LD dessa coleção.

O livro principal apresenta, na página 204, uma pequena explicação sobre do que se trata o gênero e o único exercício proposto é que o aluno conte resumidamente uma lenda, caso ele conheça. A atividade não indica, no entanto, se esse resumo deve ser feito de maneira escrita ou oral. Concluímos que esta escolha fica à critério do condutor da aprendizagem (o professor ou, no caso de aprendizes autodidatas, o próprio estudante) (figura 15).

Figura 15: Texto sobre lendas presente no livro *Muito Prazer*

LIÇÃO C PANORAMA
Lendas



Lendas são histórias populares. Elas são narrações orais ou escritas. No Brasil, existem muitas delas. Existe a lenda indígena da vitória-régia que conta que uma índia se apaixonou pela lua. Ela tentou várias coisas para atingir a Lua, mas todas foram inúteis. Um dia, quando viu o reflexo da lua no rio Amazonas, atirou-se no rio e desapareceu. A lua sentiu-se culpada e, por isso, transformou o corpo da índia em uma bela flor: a vitória-régia.

Você conhece alguma lenda? Conte-a resumidamente.

Após esse pequeno texto sobre esse tipo de história, na página 205, há um diálogo fabricado, em que duas pessoas conversam a respeito de uma lenda sobre a descoberta do café (bebida) (figura 16). Inúmeras são as possibilidades de trabalho com esse gênero literário e este possui grande potencial para promover discussões interculturais, no entanto, esse potencial é desperdiçado pelas autoras.

Figura 16: Diálogo fabricado sobre lendas presente no livro *Muito Prazer*

UNIDADE 11 VOCÊ É BOM EM HISTÓRIA DO BRASIL?

LIÇÃO C  DIÁLOGO



Mário: O que você está lendo?
 Regina: Um livro sobre lendas.
 Mário: O que são lendas?
 Regina: São histórias inventadas.
 Mário: Que tipo de histórias?
 Regina: Esta aqui é a lenda do café.
 Mário: E o café tem lenda?
 Regina: Tem várias e essa é uma delas. Quer ouvir?
 Mário: Quero.
 Regina: Inúmeras lendas tratam da história do café. A mais conhecida é a do ano 800.
 Mário: Nossa. Que velha!
 Regina: É, bastante. Então, essa lenda conta que um pastor, chamado Kaldi, percebeu que todas as suas cabras ficavam com muita energia sempre que elas comiam uns frutininhos vermelhos. Você sabe o que eram os frutininhos vermelhos?
 Mário: Eu não, você não contou ainda.
 Regina: Eram os grãos de café.
 Mário: Mas o café é preto, não é vermelho.
 Regina: Mário, o fruto do café. Olhe aqui.
 Mário: Ah, que legal!
 Regina: *Aí*, Kaldi pensou em experimentar os frutos vermelhos. O que ele fez?
 Mário: *Sei lá*.
 Regina: Bem, ele fez várias tentativas, mas nenhuma dava muito certo; até que, finalmente, ele torrou e moeu os grãos e depois misturou a eles água quente. Assim, nasceu o cafezinho que tomamos hoje.
 Mário: Acabou?
 Regina: Hahã.
 Mário: Conta outra.
 Regina: Depois, vamos tomar um cafezinho agora.

NA CONVERSAÇÃO...
 AÍ = ENTÃO

NA CONVERSAÇÃO...
 "SEI LÁ" SIGNIFICA "NÃO TENHO NENHUMA IDEIA; NÃO SEI MESMO".

Fonte: Livro *Muito Prazer* (FERNANDES, FERREIRA, RAMOS, 2008, p. 205)

Após esse insuficiente trabalho com o tema, o livro não propõe nenhum exercício baseado no que foi lido, tratando, na página seguinte, de questões gramaticais e lexicais totalmente desvinculadas do tema anterior. Mais uma vez, perde-se a oportunidade de se discutir aspectos culturais dos estudantes e da língua-alvo a partir de uma temática tão rica.

Já na página 207, na mesma unidade, após uma atividade em que o estudante deve escolher a forma correta de alguns verbos presentes em um pequeno texto narrativo fabricado, temos, sob a rubrica *Ampliação de vocabulário*, a introdução do tema “tipos de histórias”. Aí são citados alguns gêneros literários e, em seguida, tem-se algumas sinopses de três livros da literatura brasileira, são eles: *Conspiração de Nuvens*, de Lygia Fagundes Telles, *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e *Como Nasceram as Estrelas – Doze Lendas Brasileiras*, de Clarice Lispector. Depois das sinopses, o aprendente tem cinco linhas para opinar sobre qual livro parece ser mais interessante e justificar sua resposta e mais quatro linhas para contar, de forma resumida, sua história favorita.

Mesmo trazendo as reflexões para próximo do aluno, possibilitando que ele fale de suas experiências e preferências literárias, acreditamos que a discussão não alcança os bases do intercultural, uma vez que

o trabalho intercultural pretende contribuir para a construção de uma leitura positiva da pluralidade social e cultural, um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, uma perspectiva de educação para a alteridade, para a compreensão do “diferente” que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano (RODRIGUES, 2013, p. 185).

Apenas questionar qual a história preferida do estudante, lhe dar quatro linhas para responder e mudar de assunto não é suficiente para caracterizar uma atividade como intercultural, uma vez que isso não é suficiente para promover o diálogo cultural. Também não é suficiente para o trabalho com a literatura, já que não possibilitou qualquer fruição das obras literárias apresentadas ou discussão, mesmo que superficial, a respeito destas.

A Unidade 20, *O que você teria feito diferente na vida?*, seria propícia para uma discussão, por exemplo, a partir da canção *Devia ter amado mais*, do grupo musical brasileiro *Os Titãs*, onde o eu-lírico²² cita diversas coisas que ele poderia ter feito diferente durante a sua vida e, no refrão, dá um conselho sobre como poderíamos aproveitar melhor os nossos dias. Mesmo trabalhando só o texto da canção, a poesia presente nesse TL poderia despertar a atenção do aluno para o tema tratado de uma forma mais efetiva, motivando debates mais interessantes

²² De maneira geral, podemos dizer que o eu-lírico é a voz poética presente no texto, ou seja, a voz que fala no poema, expressando emoções, sentimentos e ideias. Essa voz nem sempre equivale à voz do autor/compositor e jamais deve ser confundida com esta última.

acerca do assunto, uma vez que seria mais fácil remeter à cultura e às vivências do aluno e promover, desta forma, a interculturalidade.

Diversas são as possibilidades de trabalho com a literatura em sala de aula e, acreditamos, ela pode se fazer presente em todos os níveis de aprendizagem, relacionando-se aos mais variados temas estudados em aulas de PLE e promovendo discussões sobre temas diversos, com o poder de aproximar as diversas culturas envolvidas num processo de ensino-aprendizagem. Infelizmente, o que pudemos perceber em nossa análise foi que os benefícios do trabalho com o texto literário em sala de aula ainda não são bem aproveitados pelos autores de LD de maneira geral.

A seguir, discutiremos a presença dos gêneros literários mais recorrentes, de forma integral, nos livros *corpus* de nosso estudo: a canção e o poema. Retomando nossos objetivos, nesta pesquisa pretendemos analisar se a presença desses textos estimula a apreciação da literatura e cultura brasileira; se sua presença dá destaque às necessárias trocas interculturais em sala de aula; e como as atividades propostas favorecem o ensino da língua, sem perder de vista a intrínseca relação entre língua e literatura.

5.1 Os gêneros literários nos livros e coleções em análise

Durante nosso trabalho de análise, percebemos que os gêneros literários mais recorrentes foram a canção, o poema, a crônica e a lenda. Esses gêneros aparecem nos livros em exercícios de escuta, leitura, oralidade e escrita, trabalhando as quatro competências “clássicas” do ensino-aprendizado de línguas estrangeiras; na análise a seguir, examinaremos se a competência intercultural também é exercitada nas atividades que seguem (ou precedem) esses textos.

Foram encontradas nos livros que compõem o nosso corpus: 30 canções (sendo 11 apenas para a escuta, 11 canções completas²³ para a leitura e 8 casos em que apenas poucos versos aparecem no livro didático), 8 poemas, 7 lendas e 13 crônicas (sendo grande a maior parte delas incompletas ou adaptadas para o material e apenas 5 parecem estar completas para

²³ Em nossa análise, consideraremos “completas” as canções em que os trechos suprimidos foram apenas os que se repetem na letra e que apareceram anteriormente no texto. Acreditamos que a opção por não repetir esses trechos se justifica pela economia de espaço no livro, apesar de resultarem em uma perda na poeticidade dos textos. Em nossa análise notamos também que algumas dessas canções foram escritas de forma incorreta nos LD, o que apontaremos em alguns casos.

a leitura do estudante). Também foram encontrados 33 trava-línguas e quantidades menores de outros gêneros, como contos, fábulas e romances (trechos adaptados). A distribuição desses gêneros nos livros pode ser vista na tabela 1, a seguir:

Tabela 1: Quantidade dos gêneros literários encontrados nos livros analisados

Livro	Canção	Poema	Lenda	Crônica	Outros TL
<i>Estação Brasil: Português para Estrangeiros</i> (BIZON; PATROCÍNIO, 2017)	3	4	0	2	2
<i>Falar... Ler... Escrever... Português: Um curso para estrangeiros</i> (LIMA; IUNES, 2017)	11	3	2	4	1
<i>Falar... Ler... Escrever... Português: Um curso para estrangeiros – Livro de Exercícios</i> (LIMA; IUNES, 2019)	0	1	0	3	1
<i>Muito Prazer: Fale o Português do Brasil</i> (FERNANDES, FERREIRA, RAMOS, 2008)	0	0	0	0	0
<i>Muito Prazer: Fale o Português do Brasil – Caderno de Exercícios</i> (FERNANDES, FERREIRA, RAMOS, 2012)	0	0	0	0	0
<i>Novo Avenida Brasil 1</i> (LIMA et. al., 2018)	1	0	0	0	0
<i>Novo Avenida Brasil 2</i> (LIMA et. al., 2019)	2	0	1	1	2
<i>Novo Avenida Brasil 3</i> (LIMA et. al., 2017)	3	0	4	1	0
<i>Português do Brasil como Língua Estrangeira – Gramática</i> (ZAMPIETRO, 2016)	0	0	0	0	33
<i>Português para Estrangeiros</i> (MARCHANT, 2013)	0	0	0	2	0
<i>Samba! Curso de Língua Portuguesa para Estrangeiros</i> (FERRAZ; PINHEIRO, 2020)	10	0	0	0	0

Fonte: Elaborado por Natielly Rosa da Silva para esta pesquisa

As crônicas e os poemas trazidos nos livros são de autores variados, como Rubem Braga, Luís Fernando Veríssimo, Millôr Fernandes e Walcyr Carrasco. As canções também apresentam variedade de autores, como Chico Buarque, Vinícius de Moraes e Tom Jobim, Luís Gonzaga, Adoniran Barbosa, entre outros. As lendas, por sua vez, vão desde as mais famosas sobre a Iara, o Saci-pererê, o Curupira e o Lobisomem, até menos conhecidas, como a lenda indígena do *Arutsã – O Sapo esperto*.

Conforme explicamos anteriormente, a maioria dos trava-línguas presentes em Zampietro (2016) parecem ter sido criados pela própria autora com o intuito de ilustrar os fonemas da língua portuguesa estudados no capítulo. Além disso, em alguns casos, esses textos são formados por um aglomerado de palavras que não formam sentido quando postas nesse conjunto. São textos destituídos de poeticidade, que forçam aliterações e assonâncias características do gênero, e para os quais não são sugeridas quaisquer atividades. Sendo assim, não analisaremos essas ocorrências em nossa pesquisa.

Uma vez que a canção e o poema foram os gêneros mais abundantes nos materiais analisados, considerando a quantidade de textos completos, sem grandes adaptações feitas pelos autores para se adequar ao LD, a seguir, apresentaremos a análise das atividades propostas para esses textos. Em nossa apreciação, refletiremos acerca da possibilidade de promoção de diálogos interculturais através do texto literário e da fruição literária.

5.2 A canção em livros didáticos de PLE

Quando se fala em *música* e *canção* há ainda uma confusão entre o que seria o texto escrito e sua musicalização, ou seja, a combinação harmoniosa de sons produzidos por instrumentos e voz. Muitos autores tratam por “canção” essa combinação de letra e som. Souza (2019), por exemplo, em seu trabalho sobre *A elaboração de materiais didáticos com base em canções na perspectiva do letramento literomusical*, esclarece que:

apesar de toda canção ser composta por letra e música, entendemos que letra de canção (ou coloquialmente letra de música) e canção são gêneros discursivos distintos, uma vez que este é um gênero oral formado por letra e música, enquanto aquele é um gênero escrito e formado apenas pela linguagem verbal, e que, conseqüentemente, circulam em suportes distintos (SOUZA, 2019, p. 224).

Para fins desta pesquisa, consideraremos o termo de “canção” enquanto sinônimo de “letra de música”, ou seja, o texto literário escrito; enquanto a “música” tomamos como a harmonização do texto escrito com uma melodia.

Não obstante a lírica seja indiscutivelmente parte constituinte das canções, o questionamento sobre a possibilidade de se considerar o texto “letra de música” como literatura também é um assunto recorrente. Em meio às discussões, sempre “teóricos, críticos, cancionistas e poetas emitem opiniões diversas” sobre o tema (ARAÚJO, 2012, p. 1). Dentre os especialistas que têm travado discussões sobre o assunto, Souza (2019) afirma que:

com relação à letra, não podemos esquecer da forte relação existente entre a canção e os gêneros literários. Esta visão está presente nos principais documentos [brasileiros] de referência para o ensino de línguas (...), nos quais a canção é compreendida como um gênero literário de suporte oral. Embora essa relação entre letras de canção e literatura não seja isenta de controvérsias (COSTA, 2003), o entendimento de que a canção pode ser considerada um gênero literário se relaciona aos recursos de linguagem literária e poética que a compõem (em maior ou menor grau) e ao efeito estético pretendido. Essas características requerem que o ouvinte esteja atento não somente à história sendo contada, mas também a como está sendo contada (SOUZA, 2019, p. 227).

Fortes (2016) também discute o tema, defendendo que "as letras das canções são consideradas uma forma não canônica de literatura, pertencentes a um gênero marginal da literatura" (FORTES, 2016, p. 9). Assim como esses autores, por acreditarmos que não existe canção desvinculada de poesia, tratamos desse gênero enquanto manifestação literária.

O fato é que as canções são bastante utilizadas em aulas de línguas estrangeiras, devido à sua inegável versatilidade. Seja em sua versão escrita, em atividades de compreensão escrita, ou musicalizadas, em atividades de produção oral e compreensão escrita e oral, as canções permitem a abordagem de diversos temas, desde os gramaticais e lexicais, a questões culturais de comunidades da língua-alvo. A título de exemplo, citamos a pesquisa realizada por Medeiros et al., (2020), ao utilizar a canção como recurso para o ensino da língua francesa para idosos em um projeto de extensão. Para eles,

o trabalho didático com canções possibilita a abordagem de conteúdos linguísticos, culturais, fonéticos e sensibiliza o(a) aluno(a) à diversidade cultural existente, além de motivar a discussão de temas de relevância sociocultural inerentes à língua materna e à LE em aprendizagem (MEDEIROS et al., 2020, p. 96).

Considerando que as mais diversas culturas do mundo possuem canções, que são reproduzidas nas mais variadas ocasiões, é natural que elas também apareçam no ambiente da sala de aula. Alpendre (2018) defende o uso desse gênero como recurso didático em aulas de LE ao afirmar que, "seja por questões culturais, sociais ou outras, a música e as canções são presença constante na vida do ser humano e não faz sentido elas serem ignoradas em meio escolar, como fontes de transmissão de conhecimento e bem-estar" (ALPENDRE, 2018, p. 56).

É notório que as canções são ricas em relevar aspectos culturais de uma sociedade, uma vez que representam, como as demais manifestações literárias, uma amostra da produção cultural de um povo em determinada época e local. Essa visão, defendida por diversos estudiosos, é trazida também por Ornelas (2015), ao afirmar que “ao reproduzir uma canção na sala de aula, estamos a transmitir uma pequena amostra do que a cultura de um país é capaz de produzir e, deste modo, estamos a divulgá-la” (ORNELAS, 2015, p. 27). Acreditamos que o mesmo pode ser conseguido ao ler, apreciar e discutir o texto de uma canção em sala de aula.

Ainda de acordo com Ornelas (2015, p. 27), “é difícil imaginar uma cultura sem música sendo esta uma parte essencial da existência humana. Assim, a música pode ser vista como a alma da cultura de um povo”. Seguindo essa ideia, é imprescindível que apresentemos os estudantes a um repertório de músicas produzidas na língua alvo, uma vez que este revela aspectos profundos da cultura dos falantes daquela língua. Ademais, as canções permitem que transcendamos o simples contato cultural, e que possamos promover a interculturalidade em nossas aulas. Isso porque “as canções trazem vastos elementos de diferentes áreas do conhecimento, o que favorece a uma visão mais globalizada e, por isso, mais intercultural também” (MELO, 2021, p. 239).

Finalmente, o trabalho com canções desperta a afetividade do aprendiz da língua a partir dos temas abordados pelo eu-lírico e, “por criar uma atmosfera favorável ao aprendizado, pode ser uma ótima ferramenta em nossas práticas didático-pedagógicas” (MEDEIROS et al., 2020, p. 95). Quando tocadas, as músicas provenientes desses textos, propiciam um ambiente de ensino-aprendizagem mais lúdico e descontraído, promovendo maior interação entre professores e estudantes. Tendo em mente essas características da canção, cada vez mais os autores de livros didáticos vêm adotando o gênero em seus materiais de ensino.

Ao levarmos as canções para sala de aula, no entanto, devemos estar atentos à abordagem adotada, de forma a não reduzirmos o texto a um mero conglomerado de estruturas gramaticais ou um simples acervo de novas palavras. Da mesma forma, não podemos utilizar as canções apenas como um elemento contextualizador para o tema da aula ou recurso motivador. De acordo com Fortes (2016, p. 8-9), a canção “não deve ser reduzida apenas à sua vertente lúdica, pois a canção é muito mais que uma simples motivação para os alunos, as letras das canções são fundamentais para o estudo da sonoridade, do ritmo e das mensagens que transmitem”.

Diante do exposto, podemos considerar que o recurso à canção como material didático é capaz de promover um rico momento de aprendizado (inter)cultural e merecem ser profundamente explorado, uma vez que

a canção na aprendizagem de uma língua potencia o desenvolvimento da competência linguística dos alunos através de atividades de leitura que integram a expressão corporal, voz e emoções, através da análise textual, do estímulo da oralidade, do enriquecimento da língua e do enriquecimento cultural dos alunos (FORTES, 2016, p. 11).

No entanto, de acordo com Souza (2019), “os livros didáticos de português para estrangeiros que incluem o estudo de canções não oferecem bons exemplos práticos, pois propõem uma abordagem bastante superficial dos textos desse gênero” (p. 223-224). A crítica do autor se deve ao caráter simplista atribuído pelos LD, de maneira geral, ao gênero, uma vez que não trabalham as questões “literomusicais” a ele inerentes. Concordamos com Souza (2019) no sentido de acreditarmos que a abordagem das canções, muitas vezes, não dá conta de toda a riqueza do gênero, mesmo ao considerarmos apenas as suas características enquanto texto literário escrito.

Nos livros em análise, o gênero canção foi o mais recorrente: ao todo, foram 30 canções. Esses textos estão distribuídos nos livros analisados da seguinte forma: *Estação Brasil* (BIZON; PATROCÍNIO, 2017) traz 3 canções completas²⁴; *Falar... Ler... Escrever... Português* (LIMA; IUNES, 2017) conta com 3 canções completas e 8 trechos de canções; a coleção *Novo Avenida Brasil* (LIMA et. al., 2017; 2018; 2019), tem 5 canções completas para leitura e 1 apenas para escuta; e o livro *Samba!* (FERRAZ; PINHEIRO, 2020) traz 10 canções, como sugestões apenas para a escuta.

5.2.1 A canção no livro *Estação Brasil: Português para Estrangeiros*

Contando com 3 canções completas em seu interior, *Estação Brasil* (BIZON; PATROCÍNIO, 2017) é um dos livros didáticos com maior número de textos desse gênero, dentre os que formam o nosso corpus. De acordo com suas autoras, na apresentação do livro, nesse LD, “textos, áudios e vídeos em circulação e de diferentes gêneros são explorados por

²⁴ Vale retomar aqui que consideramos “completas” as canções em que os trechos suprimidos foram basicamente os que se repetem na letra e que apareceram anteriormente no texto. Acreditamos que a opção por não repetir esses trechos é justificada pela economia de espaço no livro. Além disso, para verificar se o texto de uma canção estava completo e correto nos livros, o site que utilizamos para a consulta foi o Musixmatch (<https://www.musixmatch.com/pt>), da empresa homônima, líder mundial em dados musicais, com sede na Itália. Nesse site, usado como referência pelo Google quando fazemos buscas desse tipo, artistas de todo o mundo podem se cadastrar e registrar as letras de suas canções. Além disso, utilizamos serviços de streaming, como *Deezer* e *Spotify*, para ouvir cada uma das canções e comparar com o texto que aparece nos LD. Também é importante destacar que as informações sobre os compositores das canções foram pesquisadas no site da União Brasileira de Compositores (<https://www.ubc.org.br/consulta>).

meio de atividades de caráter discursivo, que não apenas visam à compreensão e à produção oral e escrita do aluno, mas à problematização e ao respeito às diferenças interculturais” (p. 7). A seguir, discutiremos as atividades propostas para o estudo do texto da canção nesse material, analisando se estas levam em consideração os aspectos (inter)culturais evidenciados através dos TL.

5.2.1.1 *Simplicidade*, de John Ulhoa

A primeira canção encontrada no livro *Estação Brasil é Simplicidade*, composta por João Daniel Ulhoa, sob o nome artístico de John Ulhoa, e originalmente lançada no álbum *Toda Cura Para Todo Mal* (2005), da premiada banda mineira Pato Fu²⁵. A canção fala sobre a felicidade alcançada através de uma vida simples.

Antes do texto da canção (página 38), nenhuma contextualização é apresentada ao leitor sobre, por exemplo, a época em que foi lançada, informações adicionais sobre o compositor, ou mesmo quem gravou essa canção. Também não é indicado onde o estudante pode ter acesso ao áudio dessa canção, uma vez que o *site* indicado no livro para o download dos arquivos audiovisuais só disponibiliza os materiais de áudio e vídeo elaborados pelas próprias autoras. Como essa canção, e nenhuma das outras duas que aparecem no livro, estão disponíveis para escuta ou download no site e não é informado quem foi o cantor ou cantora que a gravou, fica um pouco mais difícil de o estudante buscá-la, por exemplo, em serviços de streaming de músicas²⁶.

As autoras propõem, porém, algumas perguntas de contextualização e sensibilização ao tema: “Como é o seu dia? Muito agitado ou tranquilo?”, “Você mudaria algo em sua rotina?”, “Que tipo de vida você acha ideal? Por quê?”. Respondidas essas indagações iniciais, tem-se o seguinte enunciado: “Para continuarmos a falar sobre essas questões, ouça/leia a música a seguir”, ou seja, tanto as habilidades de compreensão escrita quando de compreensão auditiva são exercitadas nesse primeiro momento (figura 17).

²⁵ Mais informações disponíveis em <https://patofu.com.br/todacuraparatodomal/>.

²⁶ Segundo informações disponíveis no site da banda Pato Fu, da qual John Ulhoa é integrante, a primeira versão da canção foi gravada “com arranjo tecnológico e cantada pelo nosso amigo astronauta Silício, [e depois] ganhou uma versão 2.0 cantada por Fernanda Takai que para muitos fãs é a versão oficial”. Ambas as versões da música estão podem ser ouvidas no próprio site: <https://patofu.com.br/todacuraparatodomal/>.

Figura 17: Canção *Simplicidade*, de John Ulhoa

1 Simplicidade

Como é o seu dia a dia? Muito agitado ou tranquilo?
 Você mudaria algo em sua rotina?
 Que tipo de vida você acha ideal? Por quê?

Para continuarmos a falar sobre essas questões, ouça/leia a música a seguir:

Simplicidade

(John Ulhoa)

Vai diminuindo a cidade
 Vai aumentando a simpatia
 Quanto menor a casinha
 Mais sincero o bom dia

Mais mole a cama em que durmo
 Mais duro o chão que eu piso
 Tem água limpa na pia
 Tem dente a mais no sorriso

Busquei felicidade
 Encontrei foi Maria
 Ela, pinga e farinha
 E eu sentindo alegria

Café tá quente no fogo
 Barriga não tá vazia
 Quanto mais simplicidade
 Melhor o nascer do dia

Fonte: Bizon e Patrocínio (2017, p. 38).

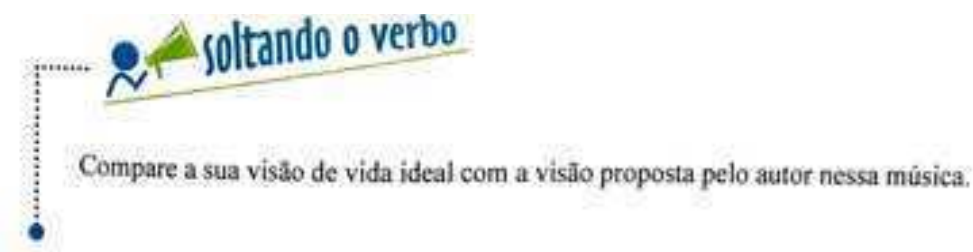
Além das quatro estrofes, com quatro versos cada, que aparecem no livro, a canção possui mais uma estrofe, também com quatro versos que se repetem no final da letra. Os versos que foram suprimidos no livro foram os seguintes:

Quanto mais simplicidade, ai ai
 Melhor o nascer do dia
 Quanto mais simplicidade, ai ai
 Melhor o nascer do dia

A supressão das partes que se repetem é comum nas letras de canções quando estas têm como objetivo apenas o acompanhamento do texto oral, a música. Isso ocorre porque o leitor pode sempre voltar à parte já cantada e acompanhar o texto a partir dali. No entanto, observando a letra da canção enquanto gênero literário, essa retirada de uma parte do texto se constitui uma perda para o leitor, que não tem acesso à toda riqueza sonora do texto. Além disso, em momento algum as autoras indicam no LD que esse texto foi adaptado e não se encontra em sua completude nesse material. Dessa forma, o estudante que não conseguir ter acesso ao texto oral irá acreditar que a canção realmente termina naquela estrofe.

Após a canção, temos outro enunciado, ainda na página 38, solicitando ao estudante que compare sua concepção de vida ideal com a proposta por John Ulhoa em *Simplicidade* (figura 18). Trata-se de uma pergunta interessante que, além de verificar a compreensão do texto literário, instiga debates acerca da visão de mundo que os aprendentes têm e de como a vida poderia ou deveria ser. As discussões que podem surgir a partir desse enunciado, se corretamente mediadas, possivelmente gerarão um rico ambiente de trocas interculturais, pois cada um emitirá suas opiniões com base na sua cultura, ou seja, os aspectos culturais dos estudantes e os revelados no TL serão relacionados nesse debate, propiciando uma maior proximidade entre os integrantes da turma e o professor.


Figura 18: Atividade da canção *Simplicidade*



Fonte: Bizon e Patrocínio (2017, p. 38).

Na página seguinte, temos algumas atividades ainda sobre a canção *Simplicidade* (figura 19). A primeira questão pede que o estudante extraia do texto palavras ou versos que caracterizem a simplicidade da vida no ambiente e nas pessoas. Trata-se de uma questão que trabalha tanto a compreensão global do texto, quanto o conhecimento lexical do estudante.

Figura 19: Atividades para a canção *Simplicidade*



1) De acordo com a letra, a vida é melhor quando é mais simples.

a) Retire do texto palavras ou versos que caracterizem a simplicidade dessa vida:

No ambiente:

Nas pessoas:

b) Releia o seguinte trecho:

Quanto menor a casinha
Mais sincero o bom dia

Os dois versos constroem uma ideia de proporção. Utilizando essa estrutura, elabore frases que expressem o que você considera bom e/ou ruim em sua vida, em seu cotidiano.

Exemplos:

- *Quanto mais* intenso o trânsito, *menor* o meu humor.
- *Quanto menos* tenho tempo livre, *mais* estressado fico.
- *Quanto mais* me afasto das grandes cidades, *mais* feliz me sinto.

Fonte: Bizon e Patrocínio (2017, p. 39).

A última pergunta da atividade é sobre a “ideia de proporção” construída em dois versos da canção: “**Quanto menor** a casinha, **mais** sincero o bom dia” (negrito da atividade). O enunciado pede que o estudante utilize essa mesma estrutura, de oração subordinada adverbial proporcional, para elaborar frases que expressem coisas que ele considere boas e/ou ruins no seu dia a dia.

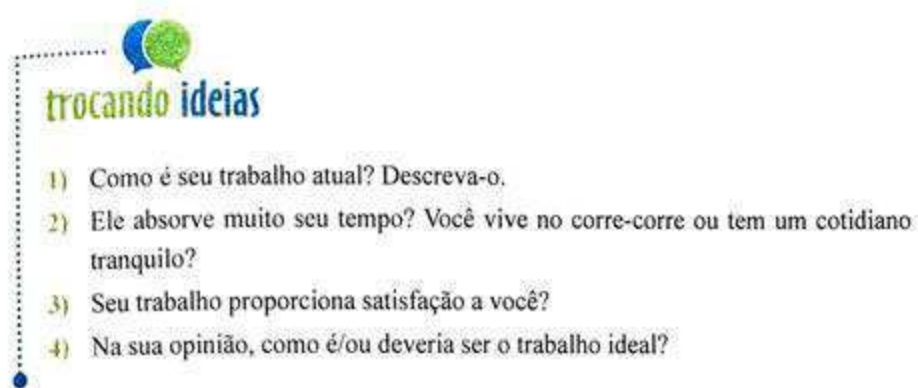
Apesar de se tratar de uma atividade que foca o estudo de uma estrutura gramatical específica, esta traz, ao mesmo tempo, para a discussão experiências pessoais do aluno e sua visão sobre a vida, o que pode resultar em debates interculturais, uma vez que todos os membros da turma irão emitir suas ideias fundamentados em suas culturas de origem, compartilhando suas experiências e sentimentos. No entanto, o alcance do nível intercultural vai depender de

uma mediação do professor nesse sentido, uma vez que as atividades não trazem uma proposta intercultural explícita. Outras perguntas que toquem mais diretamente as culturas dos estudantes, e que se adequem ao seu nível de aprendizado, poderiam ser propostas, dando continuidade àquelas feitas antes da leitura da canção, de forma a garantir o exercício da interculturalidade.

5.2.1.2 *Trabalhador, de Seu Jorge*

Na página 111, Bizon e Patrocínio (2017) novamente utilizam a canção como recurso didático no livro *Estação Brasil*. Desta vez, temos *Trabalhador*, do cantor, compositor e ator brasileiro Seu Jorge. Antes da canção, temos algumas perguntas que introduzem o tema, questionando ao estudante como é o seu trabalho atual, se muito do seu tempo é absorvido pelo trabalho e como seria o trabalho ideal (figura 20).

Figura 20: Atividade introdutória para a canção *Trabalhador*, de Seu Jorge




Fonte: Bizon e Patrocínio (2017, p. 111).

Nesse momento, poderiam ser feitas outras perguntas sob o mesmo tema e com vistas a trazer aspectos da cultura do estudante para a discussão, como: Quais as profissões mais valorizadas no seu país de origem? As jornadas de trabalho são extenuantes como no Brasil? As pessoas precisam se locomover por longas distâncias para chegar ao trabalho? As profissões são bem remuneradas?

Logo após as perguntas contextualizadoras, ainda na mesma página, temos a canção *Trabalhador*, com o enunciado “ouça/leia a música” (figura 21). Diferente do que ocorreu com *Simplicidade*, em que indicava autoria de John Ulhoa, sem informar quem era o cantor ou cantora; nesse caso, indica-se apenas o nome de Seu Jorge, nome artístico de Mário Jorge da

Silva. No entanto, outros músicos também são responsáveis por esta composição, além de Seu Jorge: Arlindo Domingos Da Cruz Filho, Jose Franco Lattari e Montgomery Ferreira Nunis, conhecido como Sombrinha. Estas informações sobre os demais compositores não aparecem no material, bem como seu contexto de lançamento e outros dados sobre o artista que dá voz a esta canção, que à primeira vista julgamos estar integralmente presente no livro.

Figura 21: Canção *Trabalhador*, de Seu Jorge



Ouçã/leia a música:

**Trabalhador
(Seu Jorge)**

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 ai 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

Fonte: Bizon e Patrocínio (2017, p. 111).

A canção, lançada em 2007, integra o quarto álbum solo de Seu Jorge, intitulado *América Brasil*, que traz diversos outros sucessos da carreira do artista, como *Burguesinha* e *Mina do Condomínio*. O texto tem como tema a dura rotina do trabalhador brasileiro, que acorda cedo para trabalhar e não recebe um salário condizente com seu esforço, e no livro aparece com 24 versos distribuídos em 5 estrofes. No entanto, o texto apresentado no livro possui algumas

divergências quanto à distribuição dos versos nas estrofes e a quantidade de versos, quando o comparamos com o texto dessa canção disponível em um dos principais sites dedicados a letras de canções²⁷ (vide anexo 4). Além disso, há uma última estrofe com o *sample*²⁸ da canção *Meu nome é trabalho*, lançada pelo grupo Fundo de Quintal, no álbum *O show tem que continuar*, de 1988. A canção que serve de *sample* é dos mesmos compositores que dividem autoria de *Trabalhador* com Seu Jorge: Arlindo Domingos Da Cruz Filho, Jose Franco Lattari e Montgomery Ferreira Nunis.

Novamente, Bizon e Patrocínio (2017) optam por suprimir uma parte da canção, o que causa uma perda não apenas no conteúdo do texto literário, mas também prejuízo na sonoridade e poeticidade. Essa supressão, tanto das estrofes que se repetem, quanto da estrofe final, que referencia um clássico do samba carioca, indica uma predileção das autoras pela canção enquanto gênero oral, em detrimento do texto literário escrito, pois é comum que, em letras de músicas impressas para o canto, partes repetidas sejam retiradas (ou substituídas pela expressão “bis”) e também sejam excluídos os *samples*, por serem muitas vezes cantadas em segundo plano, em volume mais baixo do que o instrumental, às vezes de forma que as palavras ficam até mesmo incompreensíveis. Também há a possibilidade de as autoras terem retirado o texto da canção de sites famosos como *Vagalume*²⁹ e *Letras*³⁰, que disponibilizam esse texto de forma incompleta.

Os exercícios que seguem a canção, na página 112, ignoram, mais uma vez, os aspectos literários do texto e solicitam ações simples, como extrair da canção frases que descrevam as dificuldades enfrentadas pelo trabalhador brasileiro (questão a); indicar os sentidos do verbo *dar* e enumerá-los de acordo com uma lista em uma coluna (questão b); e argumentar se concorda ou não com “o autor”³¹ sobre as dificuldades atribuídas às profissões citadas na canção (questão c). Dentre essas três questões, apenas a última requer necessariamente a mobilização de conhecimentos culturais para a sua resolução, porém não exige que a cultura-alvo e a cultura do estudante sejam relacionadas na resposta, então é muito provável que a competência intercultural não seja estimulada nesse momento (figura 22).

²⁷ Nos referimos aqui ao site Musixmatch. *Trabalhador*, de seu Jorge, encontra-se disponível nesse site no link <https://www.musixmatch.com/pt-br/letras/Seu-Jorge/Trabalhador>.

²⁸ Um *sample* é a reprodução da batida, melodia ou um trecho de canção lançada anteriormente, com respeito aos direitos autorais.

²⁹ No site Vagalume, a canção *Trabalhador*, de Seu Jorge, está na página: <https://www.vagalume.com.br/seu-jorge/trabalhador.html>.

³⁰ No site Letras, a canção *Trabalhador*, de Seu Jorge, está na página: <https://www.letras.mus.br/seu-jorge/1089734/>.

³¹ Nessa questão, Bizon e Patrocínio (2017) parecem se referir apenas a Seu Jorge como autor da canção, ignorando os outros compositores que dividem a coautoria de *Trabalhador*.

Figura 22: Atividades a sobre a canção *Trabalhador*, de Seu Jorge

- a) A descrição sobre o trabalhador brasileiro apresentada na música enfatiza dificuldades enfrentadas, considerando alguns aspectos de nossa realidade. Indique frases que comprovem essas descrições.

- b) Em português, o verbo *dar* é utilizado em expressões com diferentes significados. Observe a expressão marcada na frase:

“Salário é pouco, *não dá* pra nada”.

Veja, agora, alguns usos possíveis do verbo *dar*:

- (1) Ser/não ser possível
- (2) Ser/não ser suficiente
- (3) Acontecer/não acontecer
- (4) Resultar/não resultar

Leia as frases seguintes e indique os sentidos correspondentes, enumerando-as de 1 a 4:

- () Salário é pouco, não dá para nada.
- () Quanto deu a conta?
- () Não estou conseguindo abrir este aplicativo no meu celular. Dá para você me dar uma mãozinha?
- () E aí? O que deu na reunião de ontem? Infelizmente, eu não pude ir.
- () Não dá pra você continuar agindo dessa maneira! Pare de ser teimoso!
- () O que deu em você hoje? Parece que tá no mundo da lua!

- c) Considere todas as profissões presentes na letra da música. Assim como o autor, você aplicaria a elas todas as dificuldades citadas? Argumente.

Fonte: Bizon e Patrocínio (2017, p. 112).

Após a leitura desse texto tão precioso ao revelar tantos aspectos da nossa cultura e da diversidade socioeconômica brasileira, novos questionamentos poderiam ser adicionados aos que contextualizaram e introduziram a canção: Quais dentre as profissões citadas na canção são comuns em seu país de origem? A diferença salarial entre essas profissões é muito grande? Há profissões estigmatizadas? Também se poderia perguntar sobre o texto lido/ouvido: O tema do trabalho aparece em canções da sua língua materna? Há canções, ou mesmo poemas, com sonoridade semelhante em seu país de origem?

A forma redutora como o TL foi abordado resulta numa perda não só da oportunidade de o estudante conhecer mais da cultura-alvo (no caso, da cultura brasileira), mas também de refletir acerca da própria cultura, tendo em mente que um dos principais focos da abordagem intercultural é a promoção não só do respeito pela cultura do outro, mas do autoconhecimento a partir dessa experiência com o outro.

Depois de trabalhar outras atividades e outros textos, a canção *Trabalhador* é mencionada mais uma vez na página 118, quando um de seus versos é usado para retomar o tema do trabalho. Nessa nova atividade, é solicitado que o estudante, após a leitura de um pequeno texto motivador, “pesquise reportagens, notícias e artigos na Internet sobre a situação atual do mercado de trabalho no Brasil, tanto para brasileiros, quanto para estrangeiros e, a partir de sua pesquisa, elabore uma breve apresentação oral sobre o tema” (figura 23).

Figura 23: Retomando a canção *Trabalhador*, de Seu Jorge

2) Releia o seguinte verso da música *Trabalhador Brasileiro*, de Seu Jorge:

“Tem gari por aí que é formado engenheiro”.

Nas décadas de 1980 e 1990, muitos brasileiros emigraram em busca de melhores condições de vida, muitas vezes tendo de exercer funções que não condiziam com sua formação profissional.

Nos anos 2000, especialmente entre 2004 e 2014, o aumento de postos de trabalho devido à melhora da situação econômica do Brasil e à realização de dois grandes eventos no país – a Copa do Mundo de Futebol (2014) e as Olimpíadas (2016) – fez surgir uma outra situação: estrangeiros buscando empregos no país e brasileiros expatriados voltando.

E agora? Como está a situação do mercado de trabalho no Brasil?

Pesquise reportagens, notícias e artigos na Internet sobre a situação atual do mercado de trabalho no Brasil, tanto para brasileiros, quanto para estrangeiros e, a partir de sua pesquisa, elabore uma breve apresentação oral sobre o tema. Você poderá utilizar ferramentas de apresentação, como *Powerpoint*, *Prezi* etc.

Fonte: Bizon e Patrocínio (2017, p. 118).

Essa proposta de atividade é bastante interessante, pois envolve explicitamente questões culturais do país falante da língua-alvo, no caso, o Brasil. A partir das apresentações feitas pelos estudantes, a atividade sugerida pode motivar conexões interculturais extremamente ricas e estimular uma maior proximidade entre os integrantes da turma e o professor, caso as discussões apresentadas sobre a situação do mercado de trabalho brasileiro sejam relacionadas, no momento de troca entre os estudantes, com suas experiências pessoais vivenciadas em seu país

de origem. Sabemos que alguns estudantes têm dificuldades em se inserir no mercado de trabalho, principalmente no caso de refugiados, precisando atuar em áreas diferentes das que costumavam trabalhar em seus países de origem. Assim, apesar de se tratar de um tema delicado para alguns públicos, acreditamos que essa atividade pode gerar trocas interculturais inestimáveis, com a devida mediação do professor, já que, mais uma vez, essa inclinação para o debate entre culturas não é explícito na atividade e não é requisito necessário para cumprir a tarefa proposta.

5.2.1.3 *Vamos Dançar*, de Ed Motta

A terceira canção presente no livro *Estação Brasil* (figura 24) é *Vamos Dançar*, de Ed Motta, lançada em 1988 no álbum *Ed Motta & Conexão Japeri*. Essa canção, do gênero MPB, também trata da temática do trabalho e foi composta por Rafael Denis e Eduardo Motta, nome de batismo do cantor. Os 12 versos, divididos em 3 estrofes, inclusos no livro se repetem algumas vezes na canção (vide anexo 5).

Figura 24: Canção *Vamos Dançar*, de Ed Motta

3 **Trabalhar, ai que preguiça...**

Leia a letra da música *Vamos Dançar*, de Ed Motta.

Vamos Dançar
(Ed Motta)

Eu não nasci pra trabalho
Eu não nasci pra sofrer
Eu percebi que a vida
É muito mais que vencer

Já dirigi automóveis
Já consumi capital
Já decidi que o dinheiro
Não vai pagar, não vai pagar a minha paz

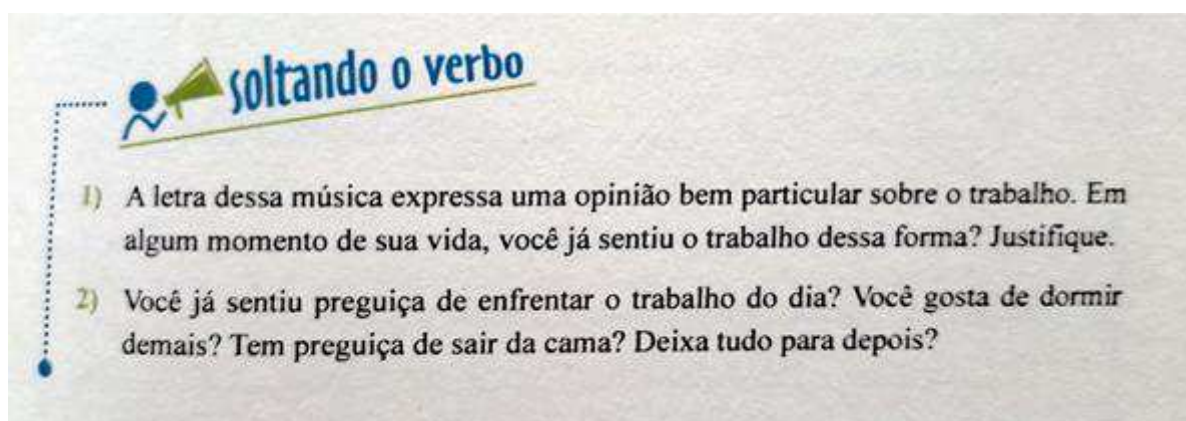
Vamos dançar lá na rua
Vamos dançar pra valer
Vamos dançar enquanto é tempo
Nos aplicar a viver

Fonte: Bizon e Patrocínio (2017, p. 118).

Na canção, o eu-lírico tece uma crítica à sociedade em que vivemos, em que o acúmulo de bens é supervalorizado. Após ter dirigido automóveis e consumido capital, ele percebe que a paz é mais importante do que o dinheiro, pois esta não pode ser comprada. Dito isso, o eu-lírico nos convida a dançar e a viver enquanto há tempo.

As atividades propostas para essa canção trazem alguns questionamentos ao estudante a respeito da sua relação com o trabalho, introduzindo também o tema da preguiça e da procrastinação. Apesar de se tratar de perguntas subjetivas, estas não necessariamente mobilizarão aspectos da cultura do estudante e os relacionarão com a cultura-alvo (figura 25). Além disso, o teor dos questionamentos distorce o expresso na canção, podendo sugerir uma interpretação errônea de que a opção do eu-lírico por aproveitar a vida seja proveniente de preguiça, o que não é dito em momento algum do texto, e não de sua percepção, após muito trabalhar, de que tanto esforço e sofrimento não vale à pena quando não encontramos paz.

Figura 25: Atividade sobre a canção *Vamos dançar*



Fonte: Bizon e Patrocínio (2017, p. 119).

Apenas essas poucas perguntas são propostas para esse o literário e o livro já parte para outros conteúdos. Mais uma vez, os aspectos (inter)culturais e literários são deixados de lado nos exercícios que seguem as canções no livro *Estação Brasil*, de Bizon e Patrocínio (2017).

5.2.2 A canção na coleção *Falar... Ler... Escrever... Português*

Nas páginas da coleção *Falar... Ler... Escrever... Português* (LIMA; IUNES, 2017; 2019) encontramos onze canções de diversos artistas e gêneros musicais, todas no livro

principal; enquanto isso, o *Caderno de Exercícios*, segundo volume que compõe a coleção, não traz nenhum texto desse gênero.

No entanto, apesar de serem abundantes as referências a canções nesse LD, apenas três dentre estas têm o texto completo no material. Quanto aos demais textos citados, quatro possuem versos impressos no livro, junto ao enunciado que indica que a canção deve ser ouvida integralmente para a resolução de determinada questão, e quatro estão inseridas em outros textos, fabricados pelas autoras para introduzir determinada temática. Nesse último caso, os trechos das canções aparecem no meio de textos que compõem atividades de compreensão auditiva e escrita, onde os estudantes devem ler o texto proposto enquanto escutam o áudio desse mesmo texto. Nos áudios, a parte narrativa ou descritiva do texto é lida normalmente e o trecho retirado da letra de uma canção é cantado pelo mesmo leitor. Esses trechos de canções aparecem nos textos das páginas 101, 204 e 214.

Na página 101 (figura 26), o texto principal é intitulado *Usos e costumes* e aborda algumas tradições três diferentes estados do Brasil. Ao falar sobre a Bahia, o primeiro dos estados mencionados, as autoras lançam mão de dois versos da canção *Você Já Foi a Bahia?*, de Dorival Caymmi (1941). A canção composta por Caymmi, ilustre cantor, compositor, pintor, poeta e instrumentista soteropolitano, é um convite a conhecer as terras baianas, se deliciar com a culinária e admirar a arquitetura de Salvador, além de visitar o Bonfim, para ter muita sorte.

Os versos presentes nessa página são exatamente os que expressam essa convocação a visitar o estado: “Você já foi à Bahia, nego? / Não? Então vá!”. Depois desse trecho de canção, dá-se continuidade ao texto, ainda falando sobre esse primeiro estado, focando principalmente na religiosidade do povo baiano e na culinária típica do estado.

O segundo estado que aparece no texto é o Ceará, conhecido por suas belezas naturais, como praias e dunas, e também pela renda cearense. A canção escolhida, *Mulher Rendeira*, fala justamente das artesãs que trabalham com a confecção dessas peças em renda. Muitas vezes atribuída ao pernambucano Lampião³², a canção pertence à tradição sertaneja e foi reorganizada por Zé do Norte, músico paraibano nascido em 1908, na cidade de Cajazeiras. A versão de Zé do Norte foi gravada em 1953 e logo se popularizou. Depois disso, diversos artistas a regravaram, inclusive o grupo peruano Juaneco y su Combo, que fez uma versão em língua espanhola na década de 1970: *Mujer Hilandera*.


³² Mais informações sobre as origens dessa canção podem ser encontradas na reportagem sobre o dia do forró, publicada pelo G1 Paraíba, em dezembro de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2022/12/13/dia-do-forro-mulher-rendeira-tem-origem-associada-a-lampiao-e-versao-em-espanhol.ghtml>

Os quatro versos mais conhecidos da canção estão no texto: “Olê, muié rendeira, / Olê, muié rendá. / Tu m’ensina a fazer renda, / Que eu t’ensino a namorar”. Após a canção, as autoras falam das belezas do estado do Ceará.

O Rio Grande do Sul é o último estado a ser apresentado e para introduzi-lo as autoras utilizam um trecho da canção *Prenda Minha* (2003), composta por Marcus Viana e interpretada pelo cantor, instrumentista e compositor mineiro Flávio Venturini. Três versos dessa melancólica canção estão escritos no livro: “Vou m’embora, vou m’embora, / Prenda minha, / Tenho muito que fazer”. Dando continuidade ao tema, as linhas finais do texto descrevem características do povo gaúcho, além de falar sobre o rigoroso inverno do estado, as vestimentas usadas nessa estação, a paisagem dos pampas e as comidas típicas do local.

Figura 26: Trechos de canções

Texto narrativo

Usos e costumes 

Bahia, Ceará, Rio Grande do Sul

O Brasil, como os países da Europa e os outros países da América, tem usos e costumes diferentes para cada região do seu grande território.

“— Você já foi à Bahia, nego?
Não? Então, vá!”

A música tem razão. A Bahia é um dos estados mais interessantes do Brasil. Seus habitantes guardam ainda tradições de religião, comidas e costumes da época da escravidão negra. A capital, Salvador, tem 365 igrejas (segundo a tradição popular). Seus habitantes misturam o culto católico com cultos africanos, como o candomblé. A festa de Iemanjá, rainha do mar, atrai milhares de pessoas e é um lindo espetáculo. A comida também é bem característica: acarajé, vatapá, cuscuz, tudo feito com azeite de dendê. E os doces? A famosa cocada e os deliciosos quindins, muito famosos, são feitos com coco.

Ao norte da Bahia, fica o Ceará.


“Olé, mulé rendeira,
Olé, mulé rendã.
Tu m'ensina a fazer renda,
Que eu t'ensino a namorar.”

Como são lindas as rendas do Ceará! E as praias, branquinhas, com jangadas no mar! O Ceará apresenta vários tipos característicos. O jangadeiro, por exemplo, é o pescador que sai, no seu barco à vela, muito frágil – a jangada, sem saber se vai voltar. Há, também, a figura da rendeira tecendo suas rendas enquanto transmite sua arte à filha, uma tradição de muitas e muitas décadas. Ao lado da rendeira e do jangadeiro, há o cangaceiro – uma figura do passado, uma mistura de herói e de bandido, do homem violento, mas valente. O cangaceiro vivia antigamente uma vida dura no duro sertão do Ceará, atacando e fugindo, sobrevivendo ...


No extremo sul do país, fica o estado do Rio Grande do Sul, cuja capital é Porto Alegre.

“Vou m'embora, vou m'embora,
Prenda minha,
Tenho muito que fazer.”


Seus habitantes, os gaúchos, são gente forte, alegre e orgulhosa, que aprendeu a defender suas terras nas violentas lutas de fronteira. Os pampas são a paisagem característica desse estado. Nos invernos, sempre rigorosos, os gaúchos usam o poncho, uma longa capa feita de lã de carneiro. Durante o ano todo, não dispensam nem o chimarrão, um tipo de chá muito amargo, nem o churrasco, carne assada no espeto, sua comida típica.



Elevador Lacerda e vista da cidade baixa, Salvador, Bahia.



Jangadas, Ceará.



Gaúchos, Rio Grande do Sul.

Fonte: Lima e Iunes (2017, p. 101).

Na página seguinte (figura 27), há algumas atividades relacionadas a esse texto. Evidentemente, por figurarem apenas como amostra cultural e elemento contextualizador sobre as regiões do Brasil, as canções, cujos títulos e intérpretes não foram informados no LD, não estão no foco das atividades desenvolvidas. Ainda assim, pensando numa perspectiva de abordagem intercultural, o enunciado da décima questão nos chamou atenção, pois sugere uma


discussão muito interessante: “Fale sobre figuras típicas do folclore do seu país”. Imagine quão ricas podem ser as trocas (inter)culturais entre os estudantes e o professor no momento de debate dessa atividade.

Figura 27: Atividades sobre o texto *Usos e costumes*

A. Responda a estas perguntas.

1. Por que o Brasil tem muitos usos e costumes diferentes?
2. Por que a Bahia tem influência africana em suas comidas e em sua religião?
3. Qual a festa de tradição africana mais conhecida?
4. Se você já provou comida baiana, o que achou dela?
5. Você gosta de pratos exóticos? Por quê?
6. Quais são os tipos característicos do Ceará? O que você sabe sobre eles?
7. Quem são os gaúchos? O que você sabe sobre eles?
8. O que é o poncho? Por que os gaúchos o usam?
9. Qual a comida típica do gaúcho?
10. Fale sobre figuras típicas do folclore de seu país.

B. Escreva o nome de cada um dos Estados brasileiros destacados e de sua capital.



Fonte: Lima e Iunes (2017, p. 102).

A atividade também poderia sugerir que o estudante falasse acerca das canções populares no seu país de origem, sobre as comidas típicas ou as paisagens naturais. De qualquer maneira, o tema escolhido, o folclore, é um dos mais proveitosos quando pensamos na discussão de aspectos culturais e na promoção da interculturalidade.

Algo semelhante ao que ocorre em *Usos e costumes*, acontece no texto cujo o tema é o carnaval, dividido em três partes (p. 204-206). Na primeira parte, intitulada *O carnaval* (p. 204), foi inserido um trecho de canção relacionada ao tema e que, no áudio desse texto, é cantado em meio à leitura (figura 28).

Figura 28: Trecho de *A felicidade*

Texto narrativo

1ª Parte

O carnaval 

A maior festa popular brasileira e a mais conhecida mundialmente é, sem dúvida, o carnaval. Oficialmente, o carnaval dura três dias: domingo, segunda-feira e terça-feira. Na realidade, porém, a festa começa já na noite de sábado e só termina na manhã de quarta-feira de Cinzas.

Alegria ou ilusão?

"A gente trabalha o ano inteiro,
Por um momento de sonho
Pra fazer a fantasia de rei,
De pirata ou jardineira,
E tudo se acabar na 4ª feira."

2ª Parte

A história do carnaval

A tradição dessa festa vem desde os tempos da guerra do Paraguai. No começo, era o entrudo, festa de origem europeia. Fazendeiros, peões, brancos e pretos brincavam nas ruas, jogando água, farinha de trigo e polvilho uns nos outros. Com o tempo, por causa dos excessos, o entrudo foi proibido em algumas cidades. Apareceram, então, os bailes de salão. O primeiro realizou-se no Rio de Janeiro, em 1840. O povo, no entanto, sem o entrudo, inventou outras formas de mostrar sua alegria nas ruas. Em 1846, surgiu "o cordão do Zé Pereira" — um grupo de pessoas que saíam pelas ruas da cidade, com bumbos e



Fonte: Lima e Iunes (2017, p. 204).

O trecho escolhido para compor o texto sobre carnaval é da canção *A felicidade*, de Tom Jobim e Vinícius de Moraes, que já havia sido introduzida no LD nas páginas precedentes (falaremos dela mais adiante, no subtópico 5.2.2.4). Lançada em 1959, a composição desses importantes artistas brasileiros fala da felicidade e como ela é tão delicada e passageira, como “a grande ilusão do carnaval”. O carnaval é considerado uma ilusão nesse TL por ser um breve momento em que as pessoas que trabalham o ano inteiro podem viver seus sonhos e fantasias, o que acaba na Quarta-Feira de Cinzas, quando a vida volta ao normal. Essa mudança na rotina no período do carnaval é abordada na terceira parte do texto, que narra a participação de pessoas que integram as equipes das escolas de samba e, no restante do ano, atuam profissionalmente nas mais diversas áreas. Concluída a leitura/escuta, são propostas algumas atividades que, no entanto, trabalham apenas a compreensão das informações do texto, sem mencionar a canção nesse momento (vide anexos 6 e 7).

Poucas páginas à frente, outra canção que teve alguns de seus versos reproduzidos no interior de um outro texto foi *Cachaça não é água*, marchinha de carnaval criada por Marinósio Trigueiros Filho, compositor e jornalista baiano, na década de 1940³³. A canção, que homenageia essa bebida alcoólica de origem brasileira, faz uma transição perfeita entre o tema “carnaval”, discutido nos textos anteriores, e o tema “cachaça”, que entra em foco a partir dessa página (p. 214), com o texto *Cachaça, água que passarinho não bebe*. Os versos que aparecem no LD são os quatro primeiros do TL: “Você pensa que cachaça é água? / Cachaça não é água, não. / Cachaça vem no alambique / E a água vem do ribeirão” (figura 29).

Figura 29: Trecho de *Cachaça, água que passarinho não bebe*

AUDIO 8 Contexto

Cachaça, água que passarinho não bebe

“Você pensa que cachaça é água?
Cachaça não é água, não.
Cachaça vem no alambique
E a água vem do ribeirão.”

(Marchinha de Carnaval da década de 1950.)

A cachaça nasceu com o Brasil, no século XVI. Naquela terra que ninguém sabia bem o que era (ilha? continente?), os portugueses decidiram produzir açúcar. Afinal, espaço havia, e sol e solo bom ... A ideia era produzir açúcar

214

Fonte: Lima e Iunes (2017, p. 214).

Após o texto, lido e ouvido pelo estudante, não são propostas quaisquer atividades que evidenciem aspectos culturais, nem do Brasil, nem do país de origem do aprendente. Sobre o tema da cachaça, são propostas três questões: A, B e C. As duas primeiras são apenas de compreensão textual, exclusivamente do texto narrativo, revelando que a canção serviu apenas para introduzir o novo tema que seria estudado (vide anexo 8). Para a questão C, por sua vez, o estudante deve ler e ouvir a canção *Marvada Pinga*, gravada por Inezita Barroso, que possui o mesmo tema. Nessa atividade, sobre a qual falaremos um pouco mais adiante (subtópico 5.2.2.5), é solicitado apenas a correção ortográfica e gramatical do texto, escrito na linguagem caipira.

³³ Mais informações sobre a marchinha carnavalesca *Cachaça não é água* podem ser encontradas em: <https://xn--devotosdacachaa-rmb.com.br/2020/02/05/cachaca-nao-e-agua-a-incrivel-historia-da-marcha-simbolo-do-destilado-nacional/>.

5.2.2.1 Canção popular: *Terezinha de Jesus*


A primeira canção que aparece no LD completa e sem estar inserida em outros textos é a cantiga de roda *Terezinha de Jesus*, que narra a história de Terezinha, socorrida por três homens após sofrer um pequeno acidente, dentre eles, o que se tornaria seu noivo. Por se tratar de um texto da tradição popular, que foi transmitido oralmente através dos anos, seu autor e época de criação são desconhecidos (figura 30).

Figura 30: Canção popular: *Terezinha de Jesus*

Canção popular

"Terezinha de Jesus
De uma queda foi ao
chão, acudiram três
cavalheiros, todos três,
chapéu na mão.

O primeiro foi seu pai,
O segundo seu irmão,
O terceiro foi aquele
a quem Tereza
deu a mão."



PARE 10-10 Números Ordinais

1º, 1ª, 1ºs, 1ªs	6º sexto ...	30º trigésimo ...	90º nonagésimo ...
primeiro, a, os, as	7º sétimo ...	40º quadragésimo ...	100º centésimo ...
2º segundo ...	8º oitavo ...	50º quinquagésimo ...	1.000º milésimo ...
3º terceiro ...	9º nono ...	60º sexagésimo ...	1.000.000º milionésimo ...
4º quarto ...	10º décimo ...	70º septuagésimo ...	
5º quinto ...	20º vigésimo ...	80º octagésimo ...	

Fonte: Lima e Iunes (2017, p. 129).

Também devido à sua origem oral, podemos encontrar algumas variações no texto. A versão presente no LD possui apenas duas estrofes, porém, circulam pela internet alguns textos um pouco maiores³⁴. Por exemplo, a versão em que há a seguinte estrofe final:

Da laranja, quero um gomo
Do limão, quero um pedaço
Da mocinha mais bonita
Quero um beijo e um abraço³⁵

Ou a versão em que antes da estrofe acima citada há uma outra, ficando o final do texto da seguinte maneira:

Terezinha levantou-se
Levantou-se lá do chão
E sorrindo disse ao noivo
Eu te dou meu coração

Da laranja, quero um gomo
Do limão, quero um pedaço
Da mocinha mais bonita
Quero um beijo e um abraço³⁶

Há ainda a versão utilizada na pesquisa *Metamórfosis em Terezinha de Jesus*, de Brito (2005), em que as estrofes têm uma organização diferente e outros versos são cantados:

Tanta laranja madura
Tanto limão pelo chão
Tanta mocinha bonita
Tanto rapaz bestalhão³⁷

Como todo texto literário, a cantiga de Terezinha é rica em informações culturais, mesmo o fato de ela ser cantada por crianças em suas brincadeiras há várias gerações já é um dado interessante acerca de nossa cultura. No LD, no entanto, essa pequena canção serve apenas de introdução ao conteúdo dos numerais ordinais, presente na mesma página. Nenhum enunciado a acompanha, nem mesmo um que solicite sua leitura. Consequentemente, nenhuma aproximação (inter)cultural é proposta.

³⁴ A versão da canção apresentada por Lima e Iunes (2017, p. 129) coincide com a versão aprendida pela pesquisadora na infância. No entanto, como afirmamos, algumas outras versões podem ser encontradas.

³⁵ Essa versão pode ser vista no vídeo de canções infantis do canal do Youtube Mundo das Crianças TV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d7RhGY6XU8Y>

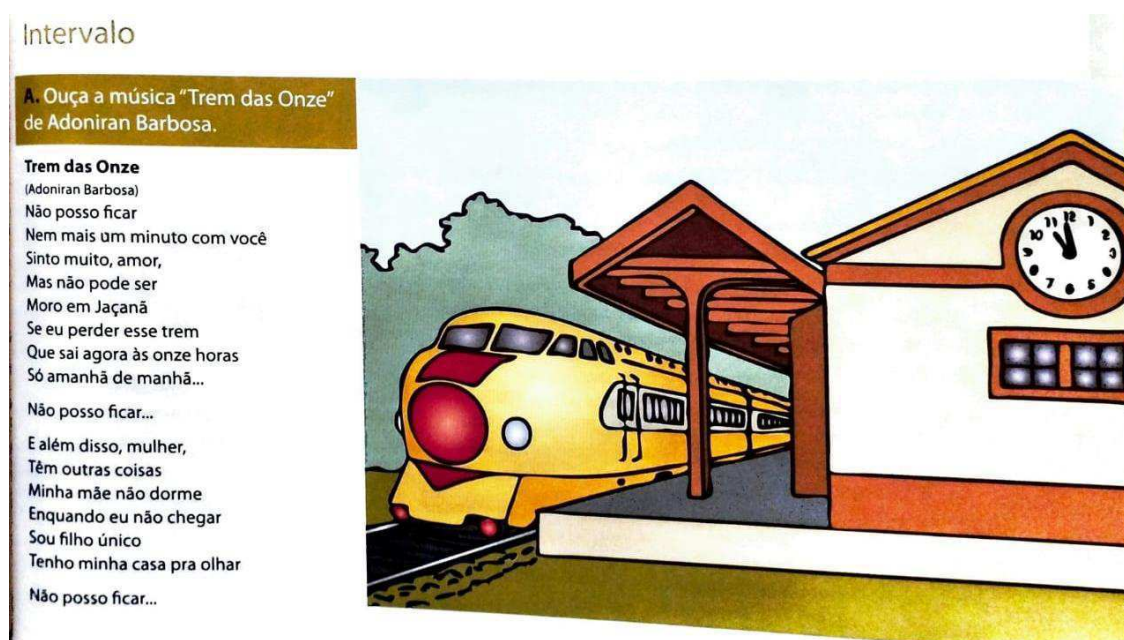
³⁶ Essa é a versão dos sites *Vagalume* (<https://www.vagalume.com.br/terezinha-de-jesus/terezinha-de-jesus.html>) e *Letras* (<https://www.lettras.mus.br/cantigas-populares/984009/>).

³⁷ Em sua pesquisa, a autora, que também se chama Terezinha, analisa as transformações estruturais, adaptações e ressignificações que a canção sofreu ao ser passada de geração em geração.

5.2.2.2 Trem das Onze, Adoniran Barbosa

A próxima canção presente no livro é *Trem das Onze*, de Adoniran Barbosa (figura 31). Composta por João Rubinato, nome de batismo de Adoniran, esse poema se apresenta no livro com 16 versos divididos em quatro estrofes, uma organização bastante diferente da encontrada em nossas pesquisas (vide anexo 9). Além disso, as estrofes que se repetem foram suprimidas, estando sinalizadas por reticências. A reorganização do texto e a supressão das partes repetidas, provavelmente, foram escolhas das autoras pautadas na economia do espaço reservado ao TL no livro.

Figura 31: Canção *Trem das Onze*



Fonte: Lima e Iunes (2017, p. 157).

Um dos elementos mais característicos dessa canção, lançada no álbum *Adoniran Barbosa* (1974), e que servem para indicar o seu ritmo são os versos:

La la laia laia
Tu du rururu, tu du rururu, tu du rururu (laia laia)

Provavelmente por se tratar de uma vocalização, sem nenhum conteúdo de sentido para a canção, essa parte que inicia e conclui a música também não está expressa no livro, o que pode ser uma forma de reduzir o tamanho do texto, porém é também uma grande perda no que se refere à sua musicalidade, principalmente se consideramos que, nas atividades propostas, apenas a versão musicada do TL é levada em consideração, uma vez que o primeiro enunciado

pede que o estudante “ouça a música”, não que ele “leia a canção”, enquanto o último pede que ele “ouça a música completa e cante junto”.

Outra questão que pode ter motivado a exclusão desses versos da música é falta de consenso sobre o que é “dito” nessa vocalização inicial e final da canção, depois de popularizada pelo grupo Demônios da Garoa. Formado em 1943, o grupo de samba paulista tinha Adoniran como grande parceiro, tendo (re)gravado muitas de suas canções, as quais, muitas vezes, se tornavam mais conhecidas na voz do conjunto. Dentre essas canções regravadas, *Trem das Onze* recebeu uma pequena modificação e foi lançada pelo grupo ainda em 1964, sendo premiada em um concurso de músicas carnavalescas naquele mesmo ano.

Com a sua popularização após o concurso, a canção ganhou a boca do povo e, como consequência, os versos aparentemente sem sentido passaram a ser cantados de maneiras diferentes. Uma das versões mais populares é a que diz:

Quais, quais, quais, quais, quais, quais
 Quaiscalingudum
 Quaiscalingudum
 Quaiscalingudum³⁸

Outra versão aparece em blogs de música, indicando que a forma correta seria:

Zaaam, Zaaam, zam zam zam zam
 Pascarigudum pascarigudum³⁹

No entanto, a que me parece mais convincente é a encontrada na Deezer (vide anexo 10), que diz:

Faz zain zain zain zain zain
 faz calingudum
 faz calingudum
 faz calingudum⁴⁰

Além desse início, algo que pode ser ouvido na canção é o verso final “faz cundum, tchau!” (vide anexo 11), que não aparece em nenhuma das outras fontes pesquisadas, mas somente na letra encontrada nessa plataforma de *streaming* de músicas. Na primeira gravação da canção feita pelo grupo, também é possível ouvir em alguns momentos uma voz

³⁸ Versão adotada por sites como Vagalume, disponível em: <https://www.vagalume.com.br/demonios-da-garoa/trem-das-onze.html>, e Letras, disponível em: <https://www.letras.mus.br/demonios-da-garoa/635205/>.

³⁹ Essa versão pode ser vista no blog *Músicas e Histórias*, disponível em: <https://www.musicasesuashistorias.com.br/blog/trem-das-onze-adoniran-barbosa-1964>

⁴⁰ Essa é a forma grafada na plataforma Deezer, quando clicamos na opção de ouvir a música acompanhando a letra. Essa versão pode ser lida na gravação de *Trem das Onze* presente no álbum *Eu sou o samba*, de 2004 (disponível em: <https://www.deezer.com/br/artist/243303>) e na gravação da canção para o álbum *Nos trilhos do Samba* (2019), parceria entre o grupo Demônios da Garoa e Péricles, ex-integrante do grupo Exaltasamba (disponível em: <https://www.deezer.com/br/artist/243303>).

supostamente feminina, respondendo o eu-lírico. Em uma gravação mais recente, presente no álbum *Nos trilhos do Samba* (2019), parceria do grupo com o cantor, compositor e instrumentista Péricles, é um dos próprios integrantes do grupo que faz a voz da personagem que interage o eu-lírico. Não foi possível, no entanto, encontrar em nenhum dos sites buscados o que é dito nesses versos em segunda voz, nem entender perfeitamente através da escuta da canção.

Quanto aos exercícios propostos para esse clássico do cancionário, foram quatro, sendo o primeiro deles ouvir a canção (atividade A, na figura 31) e o último, ouvir novamente e cantar junto (atividade D, figura 32).

A atividade B tem o enunciado “Use sua imaginação” e propõe algumas questões que buscam despertar a criatividade do aprendiz. Na primeira questão, é solicitado que ele descreva o rapaz (eu-lírico) da canção. Já na questão dois, o estudante deve dizer como é a mãe desse rapaz. Na terceira questão, por sua vez, o aprendente deve dizer que ideia ele faz do bairro Jaçanã, justificando a resposta dada.

O LD não indica se as descrições solicitadas devem ser de características físicas, totalmente imaginadas, já que a canção não nos dá nenhuma pista sobre esses aspectos dos personagens, ou características psicológicas, de acordo com as informações que o rapaz é filho único, que mora com a mãe, que sua mãe não dorme enquanto ele não chega... Aliás, o texto também não revela a idade do personagem, pode ser um homem adulto, ou mesmo um idoso, que mora com a mãe; não necessariamente trata-se de um rapaz.

Na atividade C, o enunciado diz apenas “Explique”. Em seguida, são listados três versos⁴¹ a serem explicados: “só amanhã de manhã”, “mas não pode ser” e “tenho minha casa pra olhar”. Diante de um comando tão vago quanto o desse enunciado, o estudante pode encontrar dificuldades para resolver o exercício, afinal, o que deve ser explicado? O significado das expressões presentes nos versos? A escolha das palavras? A relação delas com o restante do TL? Além do mais, para explicar tais expressões, é necessário que elas tenham sido debatidas e compreendidas anteriormente, pois, só assim, o aprendiz teria condições de “explicar” cada uma dessas frases.

⁴¹ De acordo com a estruturação do texto presente no texto.

Figura 32: Exercícios propostos para a canção *Trem das Onze*

B. Use sua imaginação.

1. Descreva o rapaz.

2. Como é sua mãe?

3. Que ideia você faz do bairro em que ele mora? Justifique.

C. Explique.

1. Só amanhã de manhã.

2. Mas não pode ser.

3. Tenho minha casa pra olhar.

D. Ouça a música completa e cante junto.

157

Fonte: Lima e Iunes (2017, p. 157).

Nenhuma atividade voltada aos aspectos literários do texto é proposta após a leitura dessa bela canção, que mesmo hoje se mostra tão atual, revelando o cotidiano de uma significativa parcela da população brasileira, que depende dos meios de transporte coletivos para se locomover. Na verdade, a leitura da canção não é nem ao menos incentivada pelas autoras do LD, uma vez que o texto não está realmente completo no livro e os enunciados pedem apenas que o estudante escute a música.

Ademais, em nenhuma das questões propostas por Lima e Iunes (2017) o aprendente tem a oportunidade de relacionar a cultura de seu país de origem com a cultura brasileira. Diversos aspectos culturais podem ser evidenciados partindo do texto literário que é a canção. Sabendo que em alguns países as viagens de trem são comuns, diferente do que ocorre atualmente no Brasil, poderíamos fazer perguntas como: Quais os meios de transporte mais utilizados no seu país? A que se deve essa escolha? O transporte escolhido é menos prejudicial ao meio ambiente? É mais econômico? É mais rápido? Mais confortável? Ou, a partir da situação relatada na canção, em que o personagem mora com a mãe, poderíamos despertar discussões como: No seu país é comum adultos morarem com os pais? Quando é o momento de sair da casa dos pais de acordo com a sua cultura? Quando nos casamos? Quando ingressamos na universidade? A partir daí são infinitos os desdobramentos: O casamento é algo

visto como “obrigatório” pela sociedade do seu país? Como são as cerimônias de casamento na sua cultura? Quando as pessoas do seu país se casam, elas moram com os sogros? Se eles saem da casa dos pais ou sogros, que tipo de imóvel os recém-casados procuram comprar ou alugar, casa ou apartamento? E quando os pais se tornam idosos, eles vão morar na casa dos filhos?

Enfim, são incontáveis as perguntas que podem ser feitas para dar início aos debates interculturais a partir de uma canção tão rica como *Trem das Onze* e seria impossível esgotar todas as possibilidades, mesmo que dedicássemos um curso todo apenas para discutir os aspectos culturais dos participantes do processo de ensino-aprendizagem e estabelecer ponte entre essas culturas. De qualquer forma, vale destacar que, além de desenvolver a competência intercultural, esse tipo de diálogo entre os indivíduos nos ajuda a praticar não apenas as habilidades de produção oral e compreensão auditiva, mas aumenta nossa capacidade de escuta, empatia, respeito e autoconhecimento. Tudo isso pode ser alcançado quando adotamos uma perspectiva intercultural, que é, assim como a literatura, humanizadora.

5.2.2.3 *A banda, Chico Buarque*

Entre as páginas 201 e 203, o livro *Falar... Ler... Escrever... Português* trabalha questões lexicais e de compreensão auditiva relacionadas à canção *A banda*, do cantor, compositor, escritor e dramaturgo Chico Buarque. Lançada em 1966, no álbum *Chico Buarque de Hollanda*, a composição conta com onze estrofes, nas quais se distribuem quarenta e quatro versos (anexo 12).

Faixa de abertura do primeiro álbum de Chico Buarque, a canção narra a passagem de uma banda de música, descrevendo a reação das pessoas que presenciaram esse evento. Por onde passava, a banda mudava as pessoas, trazendo alegria para suas vidas ao cantar sobre o amor. No entanto, em dado momento “o que era doce acabou” e a banda termina sua passagem pelo local. Toda a alegria que ela trouxe também vai embora e aquela gente, que antes havia se despedido da dor, volta à vida normal, “cada qual no seu canto e em cada canto uma dor”, pois “tudo tomou seu lugar depois que a banda passou”.

Inserida na seção *Intervalo* do livro, apenas a primeira estrofe do TL, está disponível para leitura, em meio a várias imagens retratando os acontecimentos narrados no texto (figura 33). A falta da canção completa no livro, aliada ao enunciado “Ouça a música ‘A Banda’, letra e música de Chico Buarque”, indica que o texto escrito não foi considerado em nenhuma das duas atividades propostas por Lima e Iunes (2017).

A primeira atividade ganhou o título *Vocabulário* e tem duas questões que, como o nome já indica, focam no léxico do texto. A questão 1 tem como enunciado apenas o imperativo “relacione”; nela, o estudante deve ligar as expressões listadas em uma coluna com seus respectivos significados, que aparecem em outra coluna à frente (p. 19). A segunda questão é composta por duas partes (*a* e *b*) e seu enunciado, também breve, diz somente “complete”. Na letra *a*, deve-se completar lacunas com o termo correspondente, de acordo com o exemplo “meninada – grupo de meninos”. São duas as lacunas, uma para indicar o termo para “grupo de crianças” e outra pra dizer o que corresponde à “papelada”. A letra *b* segue com as lacunas, agora para completar indicando os antônimos de “ilusão”, “emprego” e “ocupado”.

Figura 33: Canção *A banda*

Intervalo
Ouça a música “A Banda”, letra e música de Chico Buarque.

A Banda
Estava à toa na vida
o meu amor me chamou,
Pra ver a banda passar
cantando coisas de amor
.....

A. Vocabulário.

1. Relacione.

estar à toa desperdiçar-se de viver calado surgir desencanto	estar sempre quieto dizer até logo, adeus aparecer estar desocupado desilusão
--	---

2. Complete.

a. meninada — grupo de meninos
_____ — grupo de crianças
papelada — _____

b. encanto — desencanto
ilusão — _____
emprego — _____
ocupado — _____



B. Compreensão.


1. Explique.

— O que era doce acabou.

— E a meninada toda se assanhou.

— O faroleiro que contava vantagem, parou.

A segunda atividade foi intitulada *Compreensão* e tem duas questões, se estendendo desde a página 201 até a 203, trabalhando uma compreensão geral do texto da canção ouvida. O enunciado da primeira questão diz “explique” e indica, em seguida, cinco versos que o estudante deve esclarecer o significado (figuras 33 e 34).

Figura 34: Atividades da canção *A banda*

— E cada qual no seu canto.

— (Eu) Estava à toa na vida/O meu amor me chamou.

2. Ouça a música novamente e responda.

1. Como estava a cidade antes de a banda passar? Considere a população.

o homem sério _____

a namorada _____

a moça triste _____

a rosa triste _____

a lua cheia _____

2. Durante a passagem da banda, o que aconteceu?

com as pessoas em geral _____

com o homem sério _____

com a namorada _____

com a moça triste _____

com a rosa triste _____






A segunda questão (figuras 34 e 35) não tem em seu enunciado apenas um verbo no imperativo dessa vez, mas oferece aos aprendentes o mesmo nível raso de dificuldade das anteriores. Dessa vez o texto pede “Ouça a música novamente e responda” e traz três tarefas. Na primeira, o estudante deve descrever como os personagens listados estavam antes de a banda passar. Na tarefa dois, ele deve dizer o que aconteceu com as pessoas citadas enquanto a banda passava. Por fim, a terceira tarefa é contar o que ocorreu na cidade depois que a banda foi embora.

Figura 35: Últimas atividades da canção *A banda*

com a meninada _____

com o velho fraco _____

com a lua cheia _____

com a moça feia _____

3. Depois que a banda passou e foi embora, o que aconteceu na cidade?





Fonte: Lima e Iunes (2017, p. 203).

As atividades propostas, como pudemos perceber, demandam apenas uma compreensão superficial do texto, avaliando tão somente o conhecimento das palavras utilizadas por Chico Buarque, sem refletir acerca de elementos como a musicalidade ou o tema da canção. Há canções com sonoridade semelhante em sua língua materna? Há canções que trabalhem com temas parecidos? Em nenhum momento o estudante é estimulado a estabelecer relações entre as situações decorridas com a passagem da banda e suas experiências pessoais, por exemplo. Nesse sentido, a abordagem adotada é insuficiente, uma vez que o potencial da canção enquanto recurso para promover a interculturalidade é podado.

5.2.2.4 *A felicidade*, Tom Jobim e Vinícius de Moraes

Na página 203, ainda na seção *Intervalo*, Lima e Iunes (2017) propõem algumas atividades a partir da canção *A felicidade*, composição de Tom Jobim e Vinícius de Moraes para a trilha sonora do filme *Orfeu Negro* (1959). Baseado na peça teatral *Orfeu da Conceição* (1954), de Vinícius de Moraes, o filme, dirigido por Marcel Camus, teve grande repercussão internacional, chegando a ganhar a Palma de Ouro no Festival de Cannes (1959) e do Oscar de melhor filme estrangeiro (1960). Com o sucesso do filme, veio também a popularidade da canção, que, apenas no ano de lançamento, foi regravada pelo menos vinte e cinco vezes⁴².

A brilhante parceria entre os compositores dessa canção, foi iniciada após Tom conhecer Vinícius e ser convidado para compor, junto a ele, a trilha sonora de *Orfeu da Conceição* (1954) e, posteriormente, *Orfeu Negro* (1959), no entanto, não se encerrou ali, rendendo muitas outras canções desses dois importantes artistas brasileiros. Além de talentosos cantores e compositores, Vinícius de Moraes era poeta, dramaturgo, jornalista e diplomata e Tom Jobim era maestro, pianista, arranjador e violonista. Juntos, compuseram algumas das canções mais emblemáticas da cultura brasileira, entre elas, *Garota de Ipanema* (1962), *Eu sei que vou te amar* (1958), *Se todos fossem iguais a você* (presente na trilha sonora de *Orfeu da Conceição*) e *Chega de saudade* (1956).

A fama internacional de Tom, conquistada com *Orfeu Negro* (1959), se consolidou com parcerias como o álbum *Getz/Gilberto* (1964), com Stan Getz, saxofonista estadunidense, Astrud Gilberto, talentosa cantora soteropolitana, e João Gilberto, famoso cantor, compositor e violonista brasileiro, a quem é creditada a criação da Bossa Nova; e *Francis Albert Sinatra & Antônio Carlos Jobim* (1967), parceria com Frank Sinatra, um dos maiores artistas americanos de todos os tempos, que se tornou o segundo mais vendido dos Estados Unidos naquele ano e foi eleito o melhor do ano pela crítica norte-americana.

Uma das mais famosas canções de Tom Jobim e Vinícius de Moraes, *A felicidade* é composta por 33 versos, divididos em 7 estrofes (anexo 13). Em *Falar... Ler... Escrever... Português* (LIMA; IUNES, 2017), no entanto, apenas os dois versos iniciais aparecem escritos na atividade da página 203 e mais um verso aparece em meio ao texto sobre carnaval, descrito anteriormente (no subtópico 5.2.2).

⁴² Mais informações sobre *A felicidade* e *Orfeu Negro* podem ser vistas em matéria do site *Canto da MPB*. Disponível em: <https://cantodampb.com/a-felicidade-tom-jobim-e-vinicius-de-moraes/>.

As duas atividades propostas (figuras 36 e 37) são bastante semelhantes às elaboradas para *A banda*, de Chico Buarque. Inicialmente, pede-se que o estudante ouça a canção. Em seguida, na primeira atividade, para a verificação da compreensão global, pede-se que o aprendiz indique as passagens do texto que comprovem afirmações apresentadas de 1 a 5. A afirmação 1, por exemplo, diz que “a felicidade é frágil, imprevisível e dura pouco” e o estudante deve escrever os versos da canção que indicam isso.

Figura 36: Início da canção *A felicidade*

"A Felicidade"
Ouça a música "A Felicidade",
de Tom Jobim e Vinícius de Moraes.

A felicidade

Tristeza não tem fim
Felicidade sim

A felicidade é como a pluma
que o vento vai levando pelo ar
.....

A. Compreensão. Indique a passagem da
música que diz que

1. a felicidade é frágil, imprevisível e dura pouco.

203

Fonte: Lima e Iunes (2017, p. 203).

Finalmente, a segunda tarefa é responder se os versos “Tristeza não tem fim / felicidade sim”, da canção de Tom Jobim e Vinícius de Moraes, podem ser usados para resumir o tema de *A banda*, de Chico Buarque, ouvida nas primeiras atividades dessa seção (p. 201-203). Feito isso, o estudante deve explicar sua resposta.

Figura 37: Atividade sobre *A felicidade*

2. para que não acabe, a felicidade precisa de atenção e cuidados.

3. o pobre tem trabalho para conquistar a felicidade, mas ela dura pouco.

4. a felicidade chega, fica um pouco e depois acaba.

5. a espera pela felicidade é uma espera ansiosa e solitária.

B. Segundo a música,

Tristeza não tem fim/felicidade sim.

Os dois primeiros versos de *A Felicidade* poderiam resumir o tema de *A Banda*? Explique.

Fonte: Lima e Iunes (2017, p. 204).

Apesar de a última atividade ter um objetivo interessante, levando o estudante a relacionar as duas canções ouvidas, os aspectos culturais e o contexto de produção dessas obras musicais, bem como os elementos que conferem musicalidade ao TL, são deixados de lado, em detrimento de atividades de compreensão textual.

Nada é dito acerca da importância de Tom Jobim e Vinícius de Moraes para a cultura brasileira e para difusão da *Bossa Nova*, importante estilo musical brasileiro. Também não são discutidos os elementos culturais desvelados por *A felicidade*, inclusive após a canção ser relacionada quando *A banda*, de Chico Buarque. Além disso Tom e Vinícius são artistas de renome mundial e é possível que os estudantes já os conheçam, o que poderia favorecer a aproximação entre as culturas dos estudantes e a cultura brasileira; no entanto, esse contato entre as culturas não é estimulado.

5.2.2.5 *Marvada Pinga*

Na página 216, temos a canção intitulada *Marvada Pinga* ou *Moda da Pinga*, dando continuidade à atividade iniciada com o texto sobre a cachaça, que abordamos no subtópico 5.2.2 deste capítulo (ver figura 29 e anexo 7). Após as questões A e B para a discussão desse tema a partir do texto *Cachaça, água que passarinho não bebe*, temos a questão C, sobre a canção gravada por Inezita Barroso (figura 38), em que o eu-lírico, uma mulher viciada em cachaça, fala de suas bebedeiras.

Inicialmente, consideramos importante chamar atenção para dois fatos. O primeiro é que o nome de Inezita está escrito incorretamente no livro didático, com um *s* no lugar do *z*, um erro simples que dificulta a busca da canção, por exemplo, em plataformas de streaming⁴³, no site Musixmatch, que usamos para conferir a letra da canção, e no site da União Brasileira de Compositores (UBN). Buscando da forma como está grafada no livro, os sites citados não mostram nenhum resultado e, caso o estudante não perceba o erro presente no LD ou busque em outros sites, não apenas em aplicativos/sites de streaming, isso pode impedir que ele encontre e ouça a canção. Ele poderá resolver a atividade apenas lendo o texto escrito, no entanto, perderá a experiência de escutar a obra.

Em segundo lugar, após percebido o erro de grafia, em nossa busca no site da UBN, encontramos listado o nome de Ochelcis⁴⁴ Aguiar Laureano como compositor, informação conflitante com a do LD, que informa tratar-se de “canção sertaneja cômica, de domínio público” (LIMA; IUNES, 2017, p. 216). A informação da UBN, é reforçada pelo site da Gazeta de Votorantim, jornal do município de mesmo nome, localizado no interior de São Paulo. Em matéria de 2018, intitulada “*Marvada Pinga*” é votorantinense!⁴⁵, a autoria da canção é reivindicada para o poeta, violeiro, cantor e compositor nascido na cidade.

Composta na década de 1930, a canção ganhou maior popularidade na voz de Inezita Barroso, cantora e estudiosa do folclore nacional, quando ela a regravou em 1953, motivo pelo qual muitas vezes a autoria é creditada a essa cantora. A concepção dessa canção foi um dos assuntos abordados em publicação de 2015 do jornal Carta Capital⁴⁶, sobre a importância de Inezita para a preservação de contos e canções populares do interior do Brasil. De acordo com a matéria intitulada, *O universo da música caipira*

Segundo Inezita, a música era de domínio público e possuía ao menos sete versões, outras fontes, porém apontam a composição como de Ochelsis Laureano. Para a pesquisadora, isso era a essência do caipira, ou seja, de tempos em tempos alguém ampliava ou modificava a letra da música conforme lhe convinha (CARTA CAPITAL, 2015).

Outro ponto a se destacar é a incompletude do texto presente no livro didático, o que poderá ser percebido pelo estudante no momento de realização da atividade, já que esta pede que ele leia e ouça a canção. Em nossas pesquisas, encontramos uma estrofe a mais, com 6 versos, inserida entre a quinta e a sexta estrofes presentes no texto do livro:

⁴³ Para fins de pesquisa, nesse caso, utilizamos a plataforma Deezer.

⁴⁴ Não encontramos um consenso quanto à grafia correta do nome desse compositor, variando nas publicações entre Ochelsis e Ochelcis.

⁴⁵ Disponível em: <http://www.gazetadevotorantim.com.br/noticia/27555/-marvada-pinga-----votorantinense-.html>.

⁴⁶ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/o-caipira-revisitado/>.

Eu bebo da pinga porque gosto dela
 Eu bebo da branca, bebo da amarela
 Bebo nos copo, bebo na tigela
 E bebo temperada com cravo e canela
 Seja quarqué tempo, vai pinga na guela
 Oi lá

Figura 38: *Marvada Pinga*

C. Marvada pinga (A Moda da Pinga)

Marvada Pinga é canção sertaneja cômica, de domínio público, muito conhecida no Brasil inteiro. Inesita Barroso, uma estudiosa do folclore nacional, canta-a. Trata-se de um monólogo muito divertido – uma mulher viciada em pinga, uma “caçadeira”, fala de seus hábitos, em linguagem caipira.

Ouçã a música duas ou três vezes, acompanhando-a com o texto.
 Em seguida, transcreva o texto para linguagem formal.

Marvada Pinga

Co'a marvada pinga é que eu me atrapaio Eu entro na venda e já dô meu taio Pego no copo e dali num saio Ali memo eu bebo, ali memo eu caio Só pra carregã é queu dô trabaio, oi lá!	Pego o garrafão e já balanceio Que é pra mode vê se tá memo cheio Num bebo de vez porque acho feio No primeiro gorpe, chego intê no meio No segundo trago é que eu desvazeio.
Venho da cidade, já venho cantano Trago um garrafão, que venho chupano Venho pros caminho, venho tropicano Chifrano os barranco, venho cambeteano E no lugar que eu caio já fico roncano.	Eu fui numa festa no Rio Tietê, Eu lá fui chegano no amanhecê Já me deram pinga pra mim bebê Já me deram pinga pra mim bebê. Tava sem frevê.
O marido me disse, ele me falô “– Larga de bebê, peço por favô!” Prosa de home nunca dei valô Bebo com o sor quente pra esfriã o calô E bebo de noite é pra fazê suadô.	Eu bebi demais e fiquei mamada Eu caí no chão e fiquei deitada Ai eu fui pra casa de braço dado Ai! de braço dado é com dois sordado Ai! muito obrigado!
Cada vez que eu caio, caio deferente Miaço pra trás e caio pra frente Caio devagar, caio de repente Vô de corrupio, vou deretamente Mas sendo de pinga, eu caio contente.	

Fonte: Lima e Iunes (2017, p. 216).

Na atividade proposta, é solicitado que o estudante ouça a canção algumas vezes, acompanhando-a a partir do texto escrito, para, em seguida, efetuar a correção ortográfica e gramatical do texto, escrito na linguagem caipira, transcrevendo-o para a linguagem formal.

O exercício, puramente estrutural, é o único proposto para essa canção cuja temática é tão delicada e importante de ser discutida. Segundo reportagem da Rádio Agência Brasil⁴⁷, a cada 10 minutos, um homem morre em nosso país devido à ingestão de bebidas alcólicas. Nos Estados Unidos, uma a cada cinco mortes de homens adultos é devido ao consumo excessivo

⁴⁷ EULER, M. Um homem morre a cada dez minutos no Brasil pelo consumo de álcool. Rádio **Agência Brasil**, 26 nov. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/saude/audio/2022-11/um-homem-morre-cada-dez-minutos-no-brasil-pelo-consumo-de-alcool>. Acesso em: 12 dez. 2022.

de álcool, de acordo com a CNN Brasil⁴⁸. Os dados alarmantes, publicados em 2022 a partir de pesquisas nacionais e internacionais, revelam um ponto comum entre culturas diferentes, que merece atenção e, acima de tudo, conscientização.

As mais diversas culturas possuem, além de seus pratos típicos, suas bebidas tradicionais. O saquê do Japão, a cerveja da Alemanha, a cachaça do Brasil, a vodca da Rússia, o soju da Coreia do Sul e o vinho, cuja origem remete ao Oriente Médio, mas hoje é amplamente consumido em todo mundo, sendo produzido e exportado por países como França, Itália, Argentina, Espanha, Chile e EUA, dentre outros. O tema do consumo de bebida alcoólica é universal e propício para a discussão em sala de aula.

Considerando que a abordagem intercultural, assim como a própria literatura, tem como um de seus objetivos o crescimento pessoal dos indivíduos através da autorreflexão propiciada pelo contato entre diferentes culturas, e diante dos prejuízos causados pelo álcool, acreditamos que o tema da cachaça mereça uma abordagem diferente, que foque também os malefícios do seu consumo imprudente.

Além de nas atividades não haver nenhum tipo de discussão sobre esse problema, no texto *Cachaça, água que passarinho não bebe*, que introduz a temática da cachaça (p. 214-215), o consumo da cachaça parece ser romantizado, principalmente na segunda parte do texto (figura 39)⁴⁹. Ao narrar a história da criação bebida, a autora relata que “os escravos a tomavam com prazer: ela os deixava zonzos, livres... bêbados”⁵⁰ (no primeiro parágrafo da página) e “um gole da ‘branquinha’ esquentava o corpo, fazia esquecer a fome, além de animar as conversas e a roda de violão”. Essas afirmações, junto ao tratamento dos acontecimentos narrados em *Marvada Pinga* como sendo algo cômico, e não triste e preocupante, banalizam o consumo da cachaça, que também parece ser incentivada nas últimas linhas do texto, ao assegurar que o consumo de cachaça é um hábito tão brasileiro quanto o futebol, a caipirinha (novamente

⁴⁸ HOLCOMBE, M. Uma em cada 5 mortes de adultos nos EUA é devido ao consumo excessivo de álcool. **CNN Brasil**, 3 nov. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/uma-a-cada-5-mortes-de-adultos-nos-eua-e-devido-ao-consumo-excessivo-de-alcool/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

⁴⁹ A primeira parte do texto *Cachaça, água que passarinho não bebe* aparece na figura 29, quando discutimos a presença de trecho da marchinha de carnaval *Cachaça não é água*, subtópico 5.2.2.

⁵⁰ A forma como a história da escravização é abordada, principalmente na afirmação “escravos africanos vieram, muitos, para trabalhar duro”, por si só já é bastante problemática, pois não é bem verdade que os povos escravizados “vieram” para “trabalhar duro”. É sabido que eles foram trazidos contra a própria vontade para trabalhar de maneira forçada, em condições subumanas. Minimizar a gravidade desse período vai contra todo o movimento de resgate da história da escravidão, que temos presenciado nos últimos anos, em busca de conscientizar sobre o racismo ainda hoje existente na sociedade. Uma vez que a discriminação racial e o trabalho escravo são temas universais e essas situações, infelizmente, ainda acontecem em muitos países, essas questões também poderiam ser objeto de discussão em sala de aula.

destacando o consumo de álcool), o churrasco e o samba. Ao menos, a frase final aconselha o leitor com a famosa frase “se for dirigir, caso beba”.

Figura 39: Segunda parte de *Cachaça, água que passarinho não bebe*

aqui e vendê-lo para a Europa. Foram, então, surgindo no Nordeste os grandes engenhos, fazendas produtoras de açúcar. Escravos africanos vieram, muitos, para trabalhar duro. Foi aí que a cachaça apareceu, resultado da fermentação do caldo da cana-de-açúcar. Os escravos a tomavam com prazer: ela os deixava zonzos, livres ... bêbados. Depois veio o Ciclo do Ouro, em Minas. E lá estava a cachaça, ajudando os mineradores a suportar os dias de trabalho duro e as noites geladas nas serras mineiras.

Desde a sua origem, a cachaça, ou pinga, era vista pelas elites como “bebida de pobre”, uma marca pesada de indigência. O preço baixo, por outro lado, tornou-a muito popular. Um gole da “branquinha” esquentava o corpo, fazia esquecer a fome, além de animar as conversas e a roda de violão.

Pode-se, hoje, afirmar com segurança que a cachaça é, no Brasil, a bebida nacional por excelência. Atualmente é apreciada em todos os níveis sociais e pode atingir preços muito elevados.

Pinga ou cachaça? Pinga é, ainda, o nome popular da bebida barata, consumida principalmente nos ambientes muito pobres. Cachaça é o nome que se dá à bebida pura, produzida artesanalmente em alambiques. São cerca de 40.000 alambiques de pequenos produtores, fabricando, eles próprios, a sua cachaça, com gosto característico – como acontece nas vinícolas.

Apreciar uma boa cachaça, no churrasco com amigos ou numa noite de samba, é um hábito brasileiro. A cachaça é brasileiríssima, como o futebol e a caipirinha. Mas lembre-se! Sem cachaça, nada de caipirinha ... (e, principalmente, se dirigir, não beba!)

(Texto de Emma Eberlein O. F. Lima)

▲ *Resposta*

Fonte: Lima e Iunes (2017, p. 215).

Mais uma vez, nenhuma discussão que possa contribuir para o estabelecimento de um diálogo intercultural é proposta para o aluno. Longe disso, a atividade de correção do texto, que contribui para a estigmatização de uma parcela da população que fala de maneira semelhante à retratada na canção, é privilegiada em detrimento da discussão de um hábito problemático, partilhado por diversos povos, e que poderia gerar uma aproximação entre os estudantes, a partir da construção de pontes entre as culturas presentes em sala de aula.

5.2.2.6 *Asa Branca*, composição de Luiz Gonzaga

Na página 243, temos a canção *Asa Branca*, composição de Luiz Gonzaga⁵¹ e Humberto Teixeira, criadores do baião, ritmo dançante do povo nordestino. Luiz Gonzaga do Nascimento foi um sanfoneiro, compositor e cantor pernambucano e Humberto Cavalcanti Teixeira foi um compositor, advogado e deputado federal, nascido no Ceará. Juntos, compuseram canções de grande sucesso como: *Baião* (1946), *Paraíba* (1946), *Meu Pé de Serra* (1947), *Qui Nem Jiló* (1950) e *Januário* (1950).

⁵¹ Assim como aconteceu com a canção interpretada por Inezita Barroso, quando pesquisamos por “Luís Gonzaga”, com s em vez de z, como está grafado no livro didático, não apareceu nenhum resultado no site da União Brasileira de Compositores. Em todos os sites que consultamos, a grafia correta indicada é Luiz.

Asa Branca, uma das mais conhecidas canções do Rei do Baião, fala sobre a seca e a tristeza do sertanejo em deixar sua terra natal por causa da falta de recursos, após a morte dos animais e das plantações pela escassez de água (anexo 14). O texto da canção é formado por cinco estrofes de seis versos, no entanto, apenas seis desses versos aparecem no livro didático, na seção *Intervalo* (figura 40).

Figura 40: Trecho da canção *Asa Branca*



Intervalo

Ouçá a música "Asa-Branca", de Luís Gonzaga e Humberto Teixeira.

Asa-Branca

Quando olhei a terra ardendo
Qual fogueira de São João

Eu perguntei a Deus do céu
Ah! Por que tamanha judiação

Eu perguntei a Deus do céu
Ah! Por que tamanha judiação

Asa-Branca é um clássico popular brasileiro, conhecido e cantado pelo país afora. É música típica do Nordeste, tanto pelo ritmo quanto pelo tema — a seca, drama que atinge, periodicamente, extensa área dessa região.

Responda.

1. Aponte, na letra, as palavras ligadas à ideia de sol e de falta de chuva.
2. "Até mesmo a asa-branca / Bateu asas do sertão". Este fato é significativo. Por quê?
3. Apesar de muito triste, o sertanejo está otimista. Explique.

Fonte: Lima e Iunes (2017, p. 243).

A composição é contextualizada de maneira sucinta em *Falar... Ler... Escrever... Português*, algo que não ocorreu com as demais canções presentes nesse livro didático. No pequeno quadro explicativo que aparece após o trecho desse TL e antes das atividades, a canção é descrita como “um clássico popular brasileiro, conhecido e cantado pelo país afora” e “música típica do Nordeste, tanto pelo ritmo quanto pelo tema”. A partir disso, poderiam ser feitas perguntas que permitissem o estudante falar sobre as canções típicas de regiões específicas de seu país e suas temáticas, sobre as composições clássicas de sua nação, entre outras. No entanto, isso não ocorre.

As atividades propostas trabalham apenas a compreensão textual e não demandam pensamento crítico ou relação com conhecimentos prévios. A primeira questão pede que o aprendiz aponte palavras relacionadas ao sol e à falta de chuva, avaliando seu conhecimento do léxico da canção. A questão dois pergunta se o fato de até a asa branca ter ido embora é

significativo e por quê. E a última questão pede que o estudante explique por que o eu-lírico está otimista, apesar de sua tristeza.

Nenhum aspecto cultural é discutido nas propostas de Lima e Iunes (2017), mesmo a canção tratando de temáticas comuns em muitos lugares do mundo: a falta d'água e a migração. Além disso, ao mostrar um ponto “desfavorável” de uma região, sem apresentar um contraponto, pode gerar uma imagem negativa do local. O contraponto, nesse caso, poderiam ser as belas praias do Nordeste, a culinária ou a força do povo nordestino ao enfrentar a seca, por exemplo. Além disso, vale lembrar que não é apenas o Nordeste que sofre com a seca no país, o norte de Minas Gerais, na região Sudeste, por exemplo, também faz parte do Polígono das Secas⁵².

5.2.2.7 *Garota de Ipanema*, Tom Jobim e Vinícius de Moraes

Ainda na página 243, na seção *Intervalo*, o livro propõe algumas atividades sobre *Garota de Ipanema*, a mais famosa parceria entre Tom Jobim e Vinícius de Moraes. Lançada em 1962, *Garota de Ipanema* é uma das canções brasileiras mais ouvidas em todo o mundo, tendo sido regravaada centenas de vezes.

Diante de tantas gravações, inclusive do próprio Tom, novas versões da canção surgiram, com variações na letra (anexo 15)⁵³. Em *Falar... Ler... Escrever... Português*, há apenas os quatro versos mais famosos, após o enunciado que pede ao estudante que “ouça a música”. Ou seja, as atividades serão feitas exclusivamente a partir da compreensão auditiva, sem a leitura do texto literário (figura 41).

⁵² O Polígono das Secas é uma região delimitada por lei de 1951, com base em cálculos sobre o índice de aridez, o déficit hídrico e a quantidade mínima de pluviosidade de determinado local. Atualmente, o Polígono abrange áreas nos estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e Minas Gerais. Veja mais em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-poligono-das-secas.htm>.

⁵³ No anexo 15, trazemos a versão de *Garota de Ipanema* presente álbum de estúdio *Inédito*, gravado por Tom Jobim em 1987. O álbum, lançado em edição limitada no aniversário de 60 anos do cantor, foi relançado posteriormente para o público em 1995.

Figura 41: Trecho da canção *Garota de Ipanema*

Ouçá a música "Garota de Ipanema",
de Vinícius de Moraes e Antonio Carlos Jobim.

Garota de Ipanema
Olha que coisa mais linda
Mais cheia de graça
É ela a menina que vem e que passa
Num doce balanço a caminho do mar

Responda.

1. Como você imagina a garota de Ipanema? Justifique.
2. Fale sobre o poeta. O que você sabe sobre ele? Justifique.
3. Indique a passagem da canção que diz que
 - a. o poeta vê a garota vindo em sua direção e, depois, indo embora.
 - b. a garota anda calmamente em direção à praia.
 - c. a garota está sozinha. O poeta também.
 - d. a garota não tem ideia do efeito que sua passagem provoca.
 - e. a passagem da garota, tão linda, transforma o mundo.



Fonte: Lima e Iunes (2017, p. 243).

As atividades relativas à *Garota de Ipanema* dividem a seção *Intervalo* (p. 243) com *Asa Branca*, porém, diferentemente da canção de Luiz Gonzaga, esta não recebeu nenhuma contextualização. Três atividades são sugeridas para a canção sobre a linda e graciosa garota que passa a caminho do mar, trazendo graça e beleza ao triste e solitário mundo do eu-lírico.

O primeiro exercício pretende avaliar a compreensão auditiva do estudante e estimular sua criatividade, através da canção ouvida, ao pedir que ele diga como imagina a garota de Ipanema. Em seguida, é preciso justificar a resposta. O enunciado não revela, no entanto, se essa descrição da moça deve ser sobre seus aspectos físicos ou possíveis características psicológicas da personagem.

A segunda atividade diz “Fale sobre o poeta. O que você sabe sobre ele? Justifique”. Trata-se de um enunciado um pouco confuso, não deixando claro quem seria o “poeta” mencionado: seria Vinícius de Moraes, Tom Jobim ou o eu-lírico? A adição do “justifique” só faria sentido nesse último caso, pois o estudante justificaria a partir da canção ouvida.

Por fim, a atividade três pede que o estudante indique passagens do texto que corroborem com afirmações listadas de *a* a *e*, entre elas: “o poeta vê a garota vindo em sua direção e, depois, indo embora”; “a garota anda calmamente em direção à praia” e “a garota está sozinha. O poeta também”. É requerido, para a resolução dessa atividade, tanto a compreensão auditiva da canção, quanto uma compreensão ao menos superficial dos sentidos do texto em si.

Em se tratando de uma canção tão difundida ao redor do mundo, esperávamos que surgissem perguntas sobre seu intérprete, sobre a musicalidade da bossa nova, sobre a praia de

Ipanema, entre outras. Poderiam ser estimuladas discussões acerca da tristeza e beleza da vida, temas abordados na canção. Também é possível sugerir perguntas acerca de outras praias brasileiras e dos países dos estudantes, se ir à praia é comum nesses países, como são as praias e como as pessoas passam o tempo lá: tem quiosques, cadeiras de praia, guarda-sóis, vendedores passando e vendendo comida, água de coco, bolas de praias, brinquedos para crianças, cangas e diversos outros produtos? As pessoas vão para tomar sol e se bronzear? É comum levar caixas de som para ouvir música com os amigos (e as pessoas próximas, por consequência) ou a ida à praia é um momento para relaxar com a leitura de um bom livro? Eles já conheceram alguma praia brasileira? Há praias de nudismo nos países desses alunos? Enfim, diversos questionamentos poderiam ser propostos para instigar o debate entre os estudantes e o professor, gerando uma aproximação cultural e, assim, promovendo a interculturalidade.

De maneira geral, a coleção *Falar... Ler... Escrever... Português: Um curso para estrangeiros* traz canções principalmente nas seções do livro intituladas *Intervalo*, *Contexto* ou *Texto narrativo* e destas são apresentadas, em sua maioria, apenas alguns versos ou, quando a canção aparece “completa”, são suprimidos os versos que se repetem. A partir das rubricas/sessões em que as canções aparecem, podemos compreender que o caráter atribuído a elas é, na maioria dos casos, de textos que tão somente contextualizam os temas abordados em determinada lição ou unidade, ilustração de fatos culturais da língua-alvo ou atividade lúdica, com objetivo de estimular a criatividade do estudante. Os aspectos culturais e literários são, no entanto, deixados de lado, em detrimento de atividades que trabalham apenas a compreensão do texto de maneira superficial.

5.2.3 A canção na coleção *Novo Avenida Brasil*

Seis canções estão presentes nos livros da coleção *Novo Avenida Brasil*, sendo uma no primeiro volume, duas no segundo e três no terceiro. Em sua maioria, esses TL estão completos no livro didático, exceto pela canção *As Mariposa*, de Adoniran Barbosa, presente no livro 3 da série, em que aparece apenas como atividade de compreensão auditiva e correção gramatical.

De modo geral, apenas questões de compreensão textual foram propostas nas atividades relativas às canções que veremos a seguir, de maneira que os aspectos literários e culturais ficaram em segundo plano. Além disso, essas aparecem de forma descontextualizada nos livros da coleção, sem nenhuma menção à época em que foram compostas/lançadas ou quaisquer

dados biográficos do intérprete que dá voz à canção ou dos compositores, que são apenas citados.

5.2.3.1 *Sinal Fechado*, Paulinho da Viola


Na página 52 do *Novo Avenida Brasil 1* temos a canção *Sinal Fechado*, no final da unidade 6, que tem como tema o dia a dia. A canção de Paulinho da Viola, gravada em 1969, fala a respeito de assunto relacionado à temática dessa unidade: a correria do cotidiano nas grandes cidades. Na composição de Paulo César Batista de Faria, nome de batismo de Paulinho, dois amigos se encontram em um sinal fechado e tentam colocar as novidades em dia, até o sinal abre e cada um segue seu caminho. A letra, escrita na forma de diálogo, foi reproduzida na atividade a seguir (figura 42).

Figura 42: Canção *Sinal Fechado*


D1 Sinal Fechado

Ouçã a música "Sinal Fechado" de Paulinho da Viola. A letra da música é um diálogo entre duas pessoas.

1. Ouça a música e examine as fotos. Em que situação as duas pessoas se encontram?



1.



2.

2. Ao lado você tem a letra de "Sinal fechado". Ouça a música novamente e complete a letra com os elementos abaixo.

Não esqueço. Tudo bem

Eu vou indo e você, tudo bem?

Por favor Quanto tempo ...

Quando é que você telefona?

Sinal fechado
Olá, como vai?
.....

Tudo bem, eu vou indo correndo
Pegar meu lugar no futuro, e você?
....., eu vou indo em busca

De um sono tranquilo, quem sabe?
Quanto tempo... pois é...
.....

Me perdoe a pressa
É a alma dos nossos negócios
Oh! Não tem de quê
Eu também só ando a cem
.....

Precisamos nos ver por aí
Pra semana, prometo talvez nos vejamos
Quem sabe?
Quanto tempo... pois é...
Quanto tempo...

Tanta coisa que eu tinha a dizer
Mas eu sumi na poeira das ruas
Eu também tenho algo a dizer
Mas me foge a lembrança
....., telefone, eu preciso
beber alguma coisa rapidamente
Pra semana...
O sinal ...
Eu procuro você...
Vai abrir... vai abrir... vai abrir...
.....

Adeus... Não esqueço..
Adeus... Não esqueço...
Adeus... Adeus...

Fonte: Lima et al. (2018, p. 52).

As atividades propostas para *Sinal fechado* foram apenas duas. A primeira questão pede que o aprendente ouça a canção e analise as fotos que aparecem ao lado dela, para em seguida indicar em que situação as pessoas da foto se encontram. A segunda questão pede que o

estudante ouça novamente a canção e complete a letra com as frases e expressões que foram retiradas do texto e encontram-se abaixo do enunciado.

Apesar de estarem inseridas em um livro didático cujo público-alvo são falantes de nível iniciante, as atividades propostas para o trabalho com a canção de Paulinho da Viola são extremamente simplórias, incompatíveis com o nível de aprendentes que já estão na última unidade do livro, uma vez que elas nem ao menos requerem a escuta da canção para serem solucionadas, principalmente a primeira questão. Atividades como essas, por não desafiarem minimamente o aprendiz, se tornam desmotivadoras para quem estuda uma língua estrangeira. Outro ponto a se destacar é que o texto da canção apresenta alguns erros na forma como aparece no livro didático, prejudicando o exercício da compreensão auditiva combinada à leitura (vide anexo 16).

Além das atividades serem insuficientes para se trabalhar os componentes linguístico-discursivos que operam no texto literário, também os aspectos literários são banalizados pelas autoras do LD, destituindo a canção de sua poeticidade ao desmembrá-la em um exercício de completar, sem nenhuma proposta que resulte na fruição literária e ignorando o caráter humanizador do TL. Apesar de a canção em si configurar-se como uma manifestação cultural, os aspectos da cultura brasileira desvelados pelo texto e tão propícios para as discussões interculturais também foram completamente ignorados. Em se tratando de uma composição tão rica, com uma temática que se revela tão atual, era de se esperar que discussões mais oportunas fossem sugeridas.

5.2.3.2 *O barquinho*, Ronaldo Bôscoli e Roberto Menescal

No *Novo Avenida Brasil 2*, a primeira canção que aparece é *O barquinho*, composta por Ronaldo Bôscoli e Roberto Menescal. Interpretada originalmente por Nara Leão e lançada no início da década de 60, esse clássico da bossa nova já ganhou inúmeras de versões ao longo dos anos em diversos idiomas.

O TL é composto por 37 versos, distribuídos em 11 estrofes (vide anexo 17), no entanto, apenas 20 versos são reproduzidos no LD, pois as autoras optaram por excluir os que se repetem e reorganizar os versos em 3 estrofes apenas (figura 43). A canção foi inspirada por uma situação vivida pelos compositores, que passeavam em alto mar com alguns amigos, quando um problema mecânico no barco em que estavam os deixou à deriva durante todo o dia, até

serem rebocados de volta ao porto⁵⁴. Após retornarem à costa, Bôscoli e Menescal tiveram a ideia da composição, que descreve uma paisagem de verão, com dias azuis e um barquinho que navega em meio à calmaria.

Figura 43: Canção *O barquinho*

D2 O Barquinho
Roberto Menescal - Ronaldo Bôscoli

1. Observe as fotos. Depois, feche os olhos e ouça a música "O Barquinho".
2. Quais das fotos você associa à canção?
3. Ouça novamente a canção. Quais das palavras abaixo você associa a ela?
4. Desenhe a paisagem que a canção descreve.

calor dinheiro noite lazer

silêncio tranquilidade

movimento música amor

brisa felicidade

fim do dia vento

cores trabalho espaço largo inverno

Dia de luz, festa de sol
 e o barquinho a deslizar
 no macio azul do mar.
 Tudo é verão, o amor se faz
 num barquinho pelo mar
 que desliza sem parar.
 Sem intenção nossa canção
 vai saindo deste mar
 e o sol beija o barco e luz
 dias são azuis.

Volta do mar, desmaia o sol
 e o barquinho a deslizar
 e a vontade de cantar
 Céu tão azul, ilhas do sul
 e o barquinho e um coração
 deslizando na canção.
 Tudo isso é paz, tudo isso traz
 uma calma de verão e então
 o barquinho vai, a tardinha cai.
 O barquinho vai, a tardinha cai.

52

Fonte: Lima et al. (2019, p. 52).

⁵⁴ Segundo informações do *Portal CBN Campinas*. Disponível em: <https://portalcbnb Campinas.com.br/2020/03/a-historia-da-cancao-o-barquinho/#:~:text=Um%20cl%C3%A1ssico%20da%20MPB%20j%C3%A1,mar%20durante%20todo%20a%20dia.>

Deixando de lado o texto literário escrito, que aqui serve tão somente para que os estudantes acompanhem a escuta da canção com a leitura da letra, Lima et al (2019) sugerem quatro atividades bastante simples. Na primeira, o enunciado pede que o aprendiz observe as fotos de embarcações que circundam o TL na página e depois ouça a música de olhos fechados. Após esse momento de compreensão auditiva e apreciação da obra, temos a questão dois, que indaga o estudante quais das imagens ele associa à canção ouvida. Em seguida, na terceira questão, deve-se reproduzir o áudio novamente e, dessa vez, a tarefa é associar o que foi ouvido às expressões que também foram dispostas na página. Por fim, a última tarefa a ser realizada é desenhar a paisagem descrita na canção.

Lima et al (2019) renunciam a todo o potencial da canção enquanto recurso didático, ao propor atividades tão elementares para esse texto literário. Apesar de o promover um momento lúdico e de apreciação da obra na aula, acreditamos que as demais atividades, além de simplistas, não são adequadas a todos os públicos, sendo desestimulantes para alguns estudantes, especialmente quando pensamos na atividade de desenho. Inserida na unidade dedicada ao tema “turismo e ecologia”, *O barquinho* serve tão somente para introduzir o conteúdo que será trabalhado em seguida: aumentativos e diminutivos. Na página seguinte, no entanto, nada mais é dito sobre o TL, que dá lugar ao conteúdo gramatical. Mais uma vez, não há a preocupação em se estabelecer diálogos interculturais entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem.

5.2.3.3 *Parabéns*

Ainda no volume 2 da coleção *Novo Avenida Brasil*, temos é a canção popular *Parabéns*, inserida na unidade/lição 4, da segunda parte de material, dedicada a exercícios (figura 43). Inspirada na estadunidense *Happy Birthday to You*, a canção em língua portuguesa é de 1942, quando a Rádio Tupi, inaugurada na década anterior, promoveu um concurso para escolher a melhor versão brasileira para a música. Vencedora da disputa entre mais de 5 mil participantes, Léa Magalhães, pseudônimo adotado pela farmacêutica Bertha Celeste Homem de Mello, viu sua canção *Parabéns a você* se popularizar como *Parabéns pra você* e com o verso “muitas felicidades” no plural⁵⁵. No livro de Lima et al (2019), a canção está grafada com esses “erros” que tanto irritavam Dona Bertha, como também era conhecida a compositora.

⁵⁵ As informações sobre a história dessa canção foram retiradas dos sites Brasil Escola e Superinteressante e estão disponíveis respectivamente nos links <https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/historia-parabens.htm> e

Figura 44: Canção *Parabéns*

C2 11 Parabéns para você
(Bertina Celeste Honsem de Mello)

33

Pa ra b é ns pra vo c ê Nesta da ta que rida Muitas

fe li ci da des Muitos a nos de vida

É pique, é pique, é pique, pique, pique. É hora, é hora, é hora, hora, hora.
Ra-tim-bum, Pedro, Pedro, Pedro.

Fonte: Lima et al. (2019, p. 102).

Apesar de ter versões espalhadas por todo o mundo, em diversas culturas, e estar inserida na segunda parte do livro, intitulada *Exercícios*, nenhuma atividade acompanha esse texto, nem ao menos um enunciado que solicite sua leitura, há somente o ícone que indica se tratar de um exercício com áudio. Sendo assim, a canção fica deslocada no material, tornando sua leitura despropositada.

5.2.3.4 *Pequeno Burguês*, Martinho da Vila

A primeira canção presente no livro 3 é *Pequeno Burguês*, do cantor e compositor Martinho da Vila, lançada em seu álbum homônimo de 1969. Nela, o eu-lírico narra as dificuldades que enfrentou para se formar, já que era de origem humilde e precisou pegar dinheiro emprestado para pagar as taxas e livros exigidos pela faculdade, que era particular. Com muito esforço, conciliando a vida estudantil e as “crianças pra criar”, ele consegue concluir o curso, mas não tem direito de participar da formatura por não poder pagar pela beca e o anel. No final, após decepções e desenganos, ele ainda é chamado de burguês por pessoas que desconhecem sua trajetória (figura 45).

Figura 45: *Pequeno Burguês*

D **Pequeno Burguês – Martinho da Vila**

1. O que é ...? Use o dicionário.

passar no vestibular faculdade particular
a taxa a formatura
formar-se o anel de formatura

2. Ouça a música "Pequeno Burguês" de Martinho da Vila. Quais fotos se relacionam com o texto.

Felicidade! Passei no vestibular
Mas a faculdade é particular
Particular, ela é particular (bis)
Livros tão caros, tanta taxa pra pagar
Meu dinheiro muito raro
alguém teve que emprestar
O meu dinheiro alguém teve que emprestar (bis)
Morei no subúrbio, andei de trem atrasado
Do trabalho ia pra aula
sem jantar e bem cansado
Mas lá em casa à meia-noite
tinha sempre a me esperar
Um punhado de problemas e crianças pra criar
Para criar, só criança pra criar (bis)
Mas felizmente eu consegui me formar
Mas da minha formatura não cheguei participar
Faltou dinheiro pra beca
e também pro meu anel
Nem um diretor careca entregou o meu papel
O meu papel, meu canudo de papel (bis)
E depois de tantos anos,
só decepções, desenganos
Dizem que sou um burguês muito privilegiado
Mas burgueses são vocês
Eu não passo de um pobre coitado
E quem quiser ser como eu
Vai ter é que penar um bocado
Um bom bocado. Vai penar um bom bocado

3. Leia o texto e responda.

a) O que você sabe sobre o rapaz da música, sobre sua condição social e sua vida familiar?
b) Como é o dia a dia do rapaz entre o trabalho e a faculdade?
c) Por que os outros acham que ele é um burguês muito privilegiado?
d) O que o rapaz acha de si mesmo?

7

Fonte: Lima et al. (2017, p. 7).

Apesar de agrupar a canção em uma só estrofe⁵⁶ e não indicar que último verso se repete três vezes quando cantada, consideramos que nesse livro temos a composição integral.

⁵⁶ De acordo com o texto publicado no site *Musixmatch*, a canção de Martinho da Vila se divide em dez estrofes, respectivamente: uma quadra, um terceto, um dístico, uma sextilha, um dístico, uma quadra, um dístico, duas quadras e um terceto. Disponível em: <https://www.musixmatch.com/pt/letras/Martinho-da-Vila/O-Pequeno-Burgues>.

Nenhuma estrofe foi suprimida por Lima et al (2017) por não haver um grande número de versos que são retomados no final do texto.

Três atividades foram propostas com base nesse TL: a primeira é de contextualização e solicita que o estudante pesquise no dicionário o significado de alguns termos relacionados ao tema da canção; a segunda testa a compreensão global do estudante, pedindo que ele ouça a música e relacione as imagens que aparecem ao lado com o texto; a terceira, por sua vez, faz algumas perguntas sobre o personagem que aparece na canção: qual sua condição social e situação familiar, como é o seu dia a dia, por que o consideram um burguês privilegiado e o que ele pensa sobre si mesmo.

Mais uma vez, temos a presença de um material que desvela importantes aspectos da sociedade e da cultura brasileiras, e que podem ser comuns a outras culturais e grupos sociais. No entanto, também dessa vez toda a riqueza do TL é ignorada e são descartados os possíveis debates interculturais que essa obra poderia instigar. Da mesma forma, a discussão de elementos literários é preterida em detrimento de atividades simplistas de compreensão escrita e auditiva, negando ao estudante um momento de fruição da canção.

5.2.3.5 *As Mariposa*, Adoniran Barbosa

A segunda canção presente no livro está na página 55, em uma atividade sobre o gênero MPB, que aparece na lição 7, sobre lazer. Trata-se da canção *As Mariposa* (anexo 18), composta e interpretada por Adoniran Barbosa, que faz parte de seu álbum lançado em 1974, que recebe o nome do artista e conta com outros sucessos como *Iracema*, *Saudosa Maloca* e *Trem das Onze*.

Dentre as características mais marcantes de Adoniran Barbosa estão a alegria e o bom-humor de suas composições, que revolucionaram o samba ao retratar situações cotidianas das camadas mais pobres da sociedade paulista de sua época, utilizando em suas canções uma linguagem marcada pela oralidade⁵⁷.

No *Novo Avenida Brasil 3*, três questões fazem referência à canção *As Mariposa*, cujo texto não está presente no material (figura 46). A primeira questão não se relaciona com o conteúdo da canção em si, mas pede que o estudante ouça um áudio de um diálogo entre dois personagens que mencionam Adoniran Barbosa: o primeiro o descreve como “um cantor

⁵⁷ Mais informações sobre o autor podem ser encontradas em <https://www.bonashistorias.com.br/single-post/2016/11/07/musicas-iracema-60-anos-da-criacao-de-adoniran-barbosa>

diferente” e o segundo diz que “Ele é muito original. Superinteressante. E fala tudo errado”. Nada mais é dito sobre o artista, deixando o estudante, que possivelmente não conhece suas belas composições, com a ideia de que essa é a maneira de “falar” de Adoniran Barbosa e que os indivíduos que falam dessa forma estão “errados”. Também é criada uma confusão entre compositor/cantor e eu-lírico, que não é desfeita em momento algum por Lima et al (2017).

Figura 46: MPB e *As Mariposa*, Adoniran Barbosa

A3 Ouvindo música no fim de semana: MPB

1. Ouça o texto

- Adoro ficar em casa ouvindo rádio. A gente ouve música, notícias ... Ontem ouvi um cantor diferente: Adoniran Barbosa! Você conhece?
- Conheço e gosto muito dele. Ele é muito original. Superinteressante. E fala tudo errado.

2. Ouça a música de Adoniran Barbosa e diga do que trata a letra.

3. Ouça novamente a música e reproduza a letra, verso por verso, em linguagem padrão culto (coloquial).

Fonte: Lima et al. (2017, p. 55).

A questão seguinte pede que o aprendente, finalmente, ouça o áudio da canção e diga do que ela trata. É um exercício simples de compreensão auditiva. Por fim, o terceiro enunciado solicita que o estudante ouça o áudio mais uma vez e reescreva seus versos em linguagem padrão. Essa tarefa, que propõe uma correção higienista do texto de Adoniran Barbosa, vem reforçar o preconceito linguístico expresso no diálogo da questão 1, através da expressão “fala tudo errado”.

Outro fato que deve ser mencionado é a falta de clareza na questão 3, que tem o seguinte enunciado “Ouça novamente a música e reproduza a letra, verso por verso, em linguagem padrão culto (coloquial)”. A confusão entre os termos culto e coloquial pode dificultar a realização da tarefa pelos estudantes. Somado a tudo isso, precisamos destacar também que apenas 8 versos da canção, dentre os 27 que fazem parte da composição (vide anexo 18), estão na seção de transcrição dos áudios (na página 140) e na de respostas (página 150), indicando que apenas duas estrofes foram consideradas na elaboração do material.

Após o exposto, parece desnecessário salientar que a riqueza linguístico-discursiva desse texto literário foi descartada nas atividades propostas, bem como sua sonoridade e todo o seu potencial humanizador e promotor de discussões sociais e (inter)culturais.

5.2.3.6 *Conversa de botequim*, Noel Rosa

A última canção encontrada no Livro 3 é *Conversa de botequim*, de Noel Rosa (figura 47). A composição, registrada em 1935, foi feita em parceria com Vadico, pseudônimo de Oswaldo Gogliano, com quem Noel dividiu várias obras musicais. Executada mais de 1 milhão de vezes no *Spotify* e *Youtube*, *Conversa de botequim* foi a canção mais ouvida do Poeta da Vila no ano de 2019⁵⁸, além de ter sido regravada inúmeras vezes por diversos artistas desde o seu lançamento.

O texto dessa canção é formado por 44 versos, distribuídos em 10 estrofes, formadas por quadras e quintilhas, onde encontram-se em perfeita harmonia rimas externas e internas⁵⁹. Por apresentar algumas de suas estrofes repetidas, parte do texto foi suprimido no momento em que ele foi incorporado ao LD, o causou danos à estrutura desse texto. Também a divisão dos versos nas estrofes, e até mesmo dos próprios versos, foi modificada para se adequar ao espaço reservado ao TL no livro didático. Além disso, o verso “que me empreste uma revista”, de acordo com o que verificamos em nossas buscas em sites de letras de músicas e plataformas de streaming, deveria estar no plural: “que me empreste umas revistas” (anexo 19).

Conversa de botequim retrata uma cena que acontece em um bar, onde um cliente bastante exigente faz diversos pedidos ao garçom do local, chegando a solicitar que o funcionário do local “pendure a conta” e lhe empreste dinheiro. Mesmo após quase um século do lançamento da canção, o cliente que o eu-lírico dá voz nesse TL ainda é um personagem bastante atual: uma pessoa inconveniente, que pede mais do que lhe é devido, utilizando a expressão “por favor” para disfarçar sua falta de educação e bom senso. Também a descrição do bar é facilmente identificável ainda atualmente.

Diante de tantos elementos culturais desvelados pela canção de Noel Rosa, um dos maiores artistas brasileiros da história, uma inestimável gama de possibilidades se abre no momento de ensino-aprendizagem. Diversas atividades poderiam ser propostas, com vistas a valorizar toda essa riqueza desse TL, aproximando os integrantes da turma e o professor, através de discussões interculturais. No entanto, Lima et al (2017) optam por quatro atividades semelhantes àquelas vistas anteriormente nos demais livros dessa coleção.

⁵⁸ Conforme reportagem da BBC, de dezembro de 2019, disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-50743843#:~:text=Conversa%20de%20Botequim&text=A%20can%C3%A7%C3%A3o%20registrada%20em%201935,o%20maior%20parceiro%20de%20Noel>.

⁵⁹ De acordo com a letra encontrada no site Musixmatch. Disponível em: <https://www.musixmatch.com/pt/letras/No%C3%ABl-Rosa/Conversa-de-Botequim>

Figura 47: *Conversa de botequim*, de Noel Rosa

D1 Noel Rosa: Conversa de Botequim



1. Ouça a música "Conversa de Botequim" de Noel Rosa.
 Seu garçom,
 faça o favor de me trazer depressa
 Uma boa média que não seja requentada,
 Um pão bem quente
 com manteiga à beça.
 Um guardanapo
 e um copo d'água bem gelada.
 Feche a porta da direita
 com muito cuidado.
 Que não estou disposto
 a ficar exposto ao sol.
 Vá perguntar ao seu freguês do lado
 Qual foi o resultado do futebol.

Se você ficar limpando a mesa
 Não me levanto nem pago a despesa.
 Vá pedir ao seu patrão
 Uma caneta, um tinteiro,
 um envelope e um cartão.
 Não se esqueça de me dar palitos
 E um cigarro pra espantar mosquitos
 Vá dizer ao charuteiro
 Que me empreste uma revista,
 um cinzeiro e um isqueiro.
 Telefone ao menos uma vez
 Para 34-4333
 E ordene ao seu Osório
 Que me mande um guarda-chuva
 aqui pro nosso escritório.
 Seu garçom, me empreste algum dinheiro
 Que eu deixei o meu com o bicheiro.
 Vá dizer ao seu gerente
 Que pendure esta despesa
 no cabide ali em frente.

2. De acordo com a música, decida: certo (C) ou errado (E).
C E

o rapaz está falando com o garçom
 ele pede café com leite
 ele pede pão com pouca manteiga
 o jogo de futebol do dia já acabou
 o rapaz jogou no bicho
 34-4333 é o número do seu telefone

3. Relacione. O rapaz pede o quê para quem?

1. garçom	2. dono do bar
3. freguês do lado	4. charuteiro
5. Sr. Osório	6. gerente

uma média pão
 tinteiro resultado do futebol
 fechar a porta para telefonar
 guarda-chuva copo d'água
 caneta envelope e cartão
 guardanapo cigarro
 revista isqueiro
 dinheiro palito
 cinzeiro "pendurar a conta"

4. Localize no texto a passagem que diz que:

a) ele não vai pagar a conta
 b) o dia está bonito
 c) pode chover mais tarde
 d) ele vai ficar algum tempo no café, fumando e lendo
 e) o garçom não parece muito interessado em atender o rapaz

Fonte: Lima et al. (2017, p. 58).

A primeira tarefa é apenas ouvir a canção. Na questão 2, temos uma sequência de seis afirmações, relacionadas ao TL, que devem ser classificadas como corretas ou incorretas. A terceira questão pede que o estudante indique para quem o cliente pediu cada um dos itens

listados, associando-os com os demais personagens citados na canção: o freguês do lado, o Sr. Osório, o gerente e outros. Por fim, na atividade 4, o aprendiz deve localizar no texto uma passagem que indiquem cada uma das situações listadas nas questões de *a* a *e*.

Assim como acontece nas demais ocorrências de canções nessa coleção, os aspectos inerentes ao texto literário são ignorados nas atividades e apenas questões de compreensão textual são propostas para a canção de Noel Rosa. É válido lembrar que os LD da série *Novo Avenida Brasil*, elaborados por Lima et al (2017; 2018; 2019), de acordo com as informações do texto de apresentação, foram elaborados com base em um método comunicativo-estrutural, e visam estimular reflexões interculturais. Considerando as atividades relativas às canções, podemos afirmar que essas reflexões não foram explicitamente estimuladas.

Obviamente, o professor pode (e deve) adaptar e complementar as atividades dos LD, de forma a melhor se adequar às necessidades da sua turma e promover discussões que desenvolvam a competência intercultural dos estudantes. No entanto, deve-se ter em mente também que muitas vezes esse tipo de material é adquirido por aprendizes autodidatas, que não possuem o acompanhamento de um professor mediador no seu processo de ensino-aprendizagem, para guiar as discussões e complementar as atividades, de forma a suprir as lacunas desses LD. Nesses casos, o desenvolvimento da quinta competência, além das quatro tradicionais (escuta, fala, leitura e escrita), fica bastante prejudicado.

5.2.4 A canção no livro *Samba!*

Samba!, de Ferraz e Pinheiro (2020), é um material que nos chamou a atenção tanto por ser uma publicação recente, ainda em sua primeira edição, quanto por sua explícita proposta de abordagem intercultural. Na *Apresentação* desse LD, as autoras afirmam que esse material “reconhece a língua e a aproximação intercultural como elementos indissociáveis e interdependentes para desenvolver o **saber fazer**, o **saber falar** e o **saber ser** no contexto brasileiro” (FERRAZ; PINHEIRO, 2020, apresentação do livro, grifos do autor).

Sendo assim, grandes eram as expectativas de que seriam encontrados diversos textos literários em meio às suas páginas, visto que a literatura é um ambiente extremamente propício para o desenvolvimento da competência intercultural; além de esperarmos atividades que valorizassem esta característica do LD, bem como aproveitassem os outros diversos benefícios da literatura. No entanto, não foram encontrados textos literários escritos no livro *Samba!*, em

que foram privilegiados textos da esfera jornalística e publicitária, além de outros pequenos textos e diálogos criados pelas autoras.

Mesmo renunciando ao texto literário, em sua forma escrita, *Samba!* (2020) sugere 10 canções para a escuta. Cada uma dessas canções, pertencentes a gêneros como samba, pagode e MPB, é sugerida no início de uma unidade, como elemento sensibilizador para os temas que são trabalhados em seguida. Da *Unidade 0* à *Unidade 9*, elas estão dispostas da seguinte forma, respectivamente⁶⁰: *Aquele abraço*, Gilberto Gil (1969); *A voz do morro*, Zé Ketí (1955, 2003)⁶¹, *Vamos fugir*, Gilberto Gil (1969); *Dia de comemorar*, Seu Jorge (2011); *Pais tropical*, Jorge Ben Jor (1969); *Boas vindas*, Caetano Veloso e Gilberto Gil (1991); *Feijoada completa*, Chico Buarque (1978); *Zé Meningite*, Grupo Revelação (2002); *Com que roupa?*, Noel Rosa (2015); e *Bichos do mar*, Lenine (2014) (vide anexos 20 a 28).

Em cada seção do livro, o título da canção aparece logo abaixo da indicação da unidade temática (de 0 a 9), com ícone que indica atividade de escuta, seguido do nome da unidade e da listagem dos conteúdos que serão estudados nas páginas seguintes, bem como a indicação das situações em que aqueles conteúdos serão empregados. Na Unidade 0: *Bem-vindo ao Brasil*, por exemplo, temos a indicação da canção *Aquele abraço*, composta e interpretada por Gilberto Gil, que foi lançada em 1969 no álbum *Gilberto Gil: Cérebro Eletrônico*. Após essa sugestão, indica-se que nessa unidade o estudante deve aprender “o alfabeto e os sons, as cores e as emoções, os países e as nacionalidades, os números até 31, o verbo SER, os verbos em -ar / verbos pronominais, afirmação/negação, as principais datas comemorativas [e] os artigos definidos e indefinidos”, para “cumprimentar, perguntar e dizer o nome e a nacionalidade, falar seus dados pessoais, identificar alguns lugares do Brasil, soletrar e falar dados” (figura 48).

⁶⁰ As informações aqui apresentadas foram extraídas da playlist no *Spotify* onde as autoras reuniram as canções indicadas no LD. Algumas dessas músicas foram regravadas, porém as versões recomendadas por Ferraz e Pinheiro (2020) são as interpretadas pelos artistas que listamos acima. Assim, os nomes supracitados são dos cantores que deram voz às canções e não de seus compositores (apesar de muitas vezes estes coincidirem).

⁶¹ A primeira gravação da canção *A voz do morro*, interpretada por Zé Ketí, é de 1952, no entanto, na playlist indicada pelas autoras a encontramos em um álbum de 2003, onde foram compilados diversos artistas.

Figura 48: Indicação de canção Unidade 0 do livro *Samba!*



Fonte: Ferraz e Pinheiro (2020, p. 17).

A visão completa das páginas iniciais (p. 16-17) é bastante colorida e agradável, assim como todo o material, e temos algumas imagens representativas dessa unidade temática e, nesse caso, relacionadas ao Brasil: o Cristo Redentor, o Rio Amazonas e um grupo de percussionistas (figura 49). Nessa primeira página, o estudante é apresentado a uma fração da cultura brasileira, a partir da visão das autoras do material, o que pode ser ampliado durante o decorrer da unidade e do LD como um todo, bem como nas discussões das atividades em sala de aula, caso o livro não esteja sendo utilizado por aprendizes autodidatas.

Figura 49: Imagens relacionadas ao Brasil na Unidade 0



Fonte: Ferraz e Pinheiro (2020, p. 16).

Cada uma das unidades de *Samba!* apresenta uma página inicial como essa, uma espécie de contracapa para a “capa” da unidade, onde aparecem dispostas algumas imagens relacionadas ao tema principal que será estudado. Algumas dessas fotos são associadas ao Brasil e à cultura brasileira, como a Chapada da Diamantina e uma foliã se divertindo em uma festa de carnaval, na unidade 2 (p. 54), ou um grupo de capoeiristas, na unidade 3 (p. 74); e outras são mais genéricas, relacionadas a temas mais universais, como vários grupos de amigos,

representados na unidade 1 (p. 34), e pessoas tomando café ou brindando com cerveja, também na unidade 3.

A partir dessas imagens, já poderiam ser propostas algumas atividades que propiciassem trocas interculturais, no entanto, nada é sugerido e elas servem apenas de contextualização e sensibilização, cabendo somente ao professor o papel de promotor dessas discussões, com vistas a desenvolver a competência intercultural do estudante.

Ademais de desprezar tantas oportunidades de valorizar a interculturalidade presente nas aulas de PLE através das imagens que introduzem os capítulos desse LD, também o potencial das canções enquanto recurso didático é desperdiçado, sendo reduzido simplesmente a elemento sensibilizador/contextualizador. Também os aspectos literários do texto da canção são totalmente ignorados, uma vez que esses TL nem aparecem no livro.

Há ainda uma dificuldade para o acesso às canções sugeridas no livro, como mencionamos anteriormente (vide capítulo 4, subtópico 4.2.7), pois no site da editora apenas o download dos vídeos e demais áudios está disponível. Uma playlist do *Spotify* com as canções pode ser acessada no lado direito da *webpage*⁶², no entanto, esse serviço de streaming não é gratuito e há certas limitações para não assinantes, como não poder selecionar qual música da playlist deseja ouvir e não ser permitido voltar a música para um trecho específico ou retornar para a faixa anterior. Essas restrições impostas pela plataforma escolhida para abrigar a playlist impossibilitam o uso por estudantes que não tenham assinatura, o que poderia ser solucionado com a criação da mesma playlist em outros serviços, que talvez o estudante seja assinante, como a *Deezer* e a *Amazon Music* (para citar os mais populares). Os áudios da coleção *Muito Prazer* (FERNANDES, FERREIRA, RAMOS, 2008; 2012), a título de exemplo, estão disponíveis em mais de uma plataforma, dando ao estudante a opção de escolha. Outra opção é a criação da playlist no *Youtube*.

Ademais, quando as canções são indicadas nas unidades, o estudante tem acesso somente ao seu título, sem quaisquer informações acerca de seus compositores ou intérpretes, o que se torna um obstáculo no momento de pesquisar e encontrar a versão pretendida (uma vez que muitas já foram regravadas). Essa situação se torna ainda mais complicada no caso de aprendizes autodidatas, que, possivelmente, terão um menor conhecimento do repertório musical brasileiro do que o professor e, sem este, terão maiores problemas para encontrar a canção correta.

⁶² A página com a playlist pode ser acessada em: <https://grupoautentica.com.br/samba/fromqrcode>.

Diante de tantos empecilhos, além de não serem trabalhadas em nenhuma atividade, é possível que no fim as canções selecionadas por Ferraz e Pinheiro (2020) para compor o livro *Samba!* não sejam nem lidas, nem ouvidas, e, conseqüentemente, não sejam apreciadas, desperdiçando não apenas os aspectos literários da canção, como também os (inter)culturais.

Considerando as ocorrências de canções tanto nesse livro, como nos outros discutidos nesse capítulo, o que se observa, de maneira geral, é que os autores desses materiais mantiveram suas atividades no campo da compreensão global do texto, através de associações e perguntas de certa superficialidade, que podem ser respondidas sem que se realize uma leitura muito mais aprofundada desses textos. Sem mencionarmos os casos em que os textos das canções nem ao menos estão impressos no material, ou quando essas canções são usadas apenas para contextualizar ou sensibilizar o estudante para determinado tema ou conteúdo, sem haver nenhuma tarefa relacionada ao TL para ser realizada em seguida. Apenas o livro *Estação Brasil* (BIZON; PATROCÍNIO, 2017) propôs atividades que consideram o fator intercultural em sala de aula, que podem ser muito proveitosas, com a devida condução do professor.

Em quase todos os casos aqui citados, os debates interculturais poderiam ser iniciados a partir de simples, porém muito importantes, questões a exemplo de: Como é no seu país? A situação vivida pelo eu-lírico da canção também é comum no seu país? Você conhece alguém que tenha vivido algo semelhante?, para citar algumas. A partir de questionamentos como esses, os estudantes são levados a partilhar suas experiências pessoais e conhecer mais da cultura de seus colegas, bem como da cultura brasileira. Evidentemente, outras formas de abordagem são possíveis, a depender do contexto de ensino.

5.3 O poema como gênero literário propiciador da interculturalidade

Um dos gêneros literários mais difundidos, o poema é bastante utilizado em aulas de língua, tanto materna quanto estrangeira, como forma de aproximar os estudantes da literatura produzida por determinada cultura em uma dada época. Além disso, os poemas, bem como outras manifestações literárias, propiciam uma ótima oportunidade para se descobrir palavras novas ou novos significados e contextos de uso para palavras já conhecidas, desenvolvendo no aprendiz a capacidade de distinguir entre significados literais e metafóricos.

A abordagem do poema enquanto recurso didático é apoiada por diversos estudiosos da área do ensino de línguas estrangeiras, a exemplo de Oliveira (2019), que defende o trabalho

com esse gênero como forma de ampliar rapidamente os conhecimentos sintáticos e semânticos dos aprendentes, uma vez que “o texto em verso, em particular, caracteriza-se pela sua riqueza linguística, assim como a variedade de estruturas sintáticas, estilísticas, construções morfológicas e formas de expressar ideias” (OLIVEIRA, 2019, p. 255). Além disso, por se tratar de documentos autênticos, estes preparam os estudantes para situações reais de uso da língua.

Devido à sua versatilidade, podemos trabalhar esse gênero tanto nos níveis iniciais, selecionando textos mais curtos e linguagem mais literal, quanto nos níveis mais avançados, com textos mais extensos e complexos. Isso porque “embora seja frequente considerar a linguagem figurativa e o léxico utilizado demasiado complexos para os aprendentes, é importante lembrar que a linguagem metafórica é utilizada na vida cotidiana e que muitas expressões têm por base metáforas” (OLIVEIRA, 2019, p. 257).

Além de os textos literários se constituírem num rico acervo lexical e cultural, os poemas comumente tratam de sentimentos e temas universais, com os quais estudantes de diferentes culturas podem se identificar. A exploração desses temas em sala de aula contribui não apenas para o aprendizado da língua estrangeira e para a promoção de trocas interculturais, mas também para crescimento pessoal do estudante. Citando novamente Oliveira (2019), acreditamos que:

a natureza metafórica do gênero poético, a acumulação de significações implícitas e explícitas e a abundância de imagens poéticas que permitem a exploração de diferentes temáticas lexicais e do léxico presente no poema, favorecem o desenvolvimento da competência lexical. Para além disso, sendo a poesia capaz de sensibilizar o ser humano, poderá contribuir para a formação pessoal dos aprendentes (OLIVEIRA, 2019, p. 249).

Pesquisas anteriores sobre a importância da presença dos textos literários, e mais especificamente do poema, na sala de aula de língua estrangeira já apontavam esse caráter humanizador do gênero. Ourique e Santos (2000), em seu estudo intitulado *Poesia em sala de aula*, defendem que

a poesia, em sua essência, deve buscar a representação dos sentimentos e dos problemas humanos, visando, por meio de sua análise, interpretação e produção, colaborar não só para formação do aluno dentro de um horizonte científico, onde as disciplinas possuem enfoques preestabelecidos, o que acaba por descaracterizar os textos literários e a própria poesia, mas também colaborar para uma formação mais humanística, crítica e transformadora (OURIQUE; SANTOS, 2000, p. 101).

Apesar de ser reconhecido o seu valor enquanto recurso didático, alguns autores ainda apontam para uma marginalização desse gênero no ambiente de ensino-aprendizado. De acordo com Figliolo (2016, p. 125), “apesar da enorme riqueza que a literatura e a poesia dentro desta oferecem para o trabalho do ensino de LE em sala de aula, percebe-se que o campo não é muito

aproveitado; pelo contrário, são pouquíssimos os manuais didáticos que exploram esta possibilidade de ensino”.

No entanto, o descaso com esse gênero tão rico para aulas de línguas não é exclusividade das aulas de LE. Cenário semelhante também foi observado por Lopes-Rossi e Renda (2017) no contexto do ensino de português como língua materna. As autoras tecem uma crítica acerca dos materiais produzidos para o ensino de literatura, afirmando que grande parte das atividades sugeridas para o trabalho com esse gênero são limitadas “a meros processos de releitura para achar a resposta a determinada pergunta, deixando de explorar a construção de sentidos pelo leitor” (LOPES-ROSSI; RENDA, 2017, p. 288). Ainda segundo essas autoras, os livros didáticos de língua portuguesa,

privilegiam, sim, os aspectos formais em detrimento da construção dos sentidos dos enunciados poéticos ou da percepção dos procedimentos linguísticos utilizados em sua criação, assim como desconsideram os contextos sócio-históricos em que se inscrevem esses enunciados. Muitos dos poemas inseridos nessas coleções apenas alimentam temática para produção textual (LOPES-ROSSI; RENDA, 2017, p. 288).

Assim, uma vez que o principal, e muitas vezes o único, material de apoio do professor é o livro didático e este não propõe uma abordagem satisfatória ao gênero poema, “não surpreende o fato de muitos professores de Língua Portuguesa terem pouca prática de leitura de poemas” (LOPES-ROSSI; RENDA, 2017, p. 288).

Considerando os benefícios do recurso a esse gênero e sua paradoxal marginalização, vemos que há ainda uma necessidade de desmistificar o trabalho com poemas, que, apesar de corriqueiramente presente em sala de aula de LE, ainda suscita dúvidas sobre a melhor abordagem a ser utilizada.

Nos livros que compõem o corpus desta pesquisa encontramos oito poemas: quatro no livro *Estação Brasil: Português para Estrangeiros* (BIZON; PATROCÍNIO, 2017) e quatro na coleção *Falar... Ler... Escrever... Português: Um curso para estrangeiros* (LIMA; IUNES, 2017; 2019). Dentre estes, destacamos o livro *Estação Brasil*, que, além de apresentar os poemas e propor o trabalho com o gênero, traz também informações acerca do gênero e de alguns poetas brasileiros. Algo similar ocorre também no *Novo Avenida Brasil 3* (LIMA et. al., 2017), que traz o tema da poesia surrealista e apresenta a biografia de dois poetas, além de sugerir uma atividade de escrita de um poema; no entanto, não há nenhum texto desse gênero no livro. A seguir teceremos uma análise das atividades propostas para o ensino de PLE a partir desses TL nos livros supracitados, abordando os poemas de acordo com a ordem em que estes aparecem nos LD.

5.3.1 O gênero poema no livro *Estação Brasil*

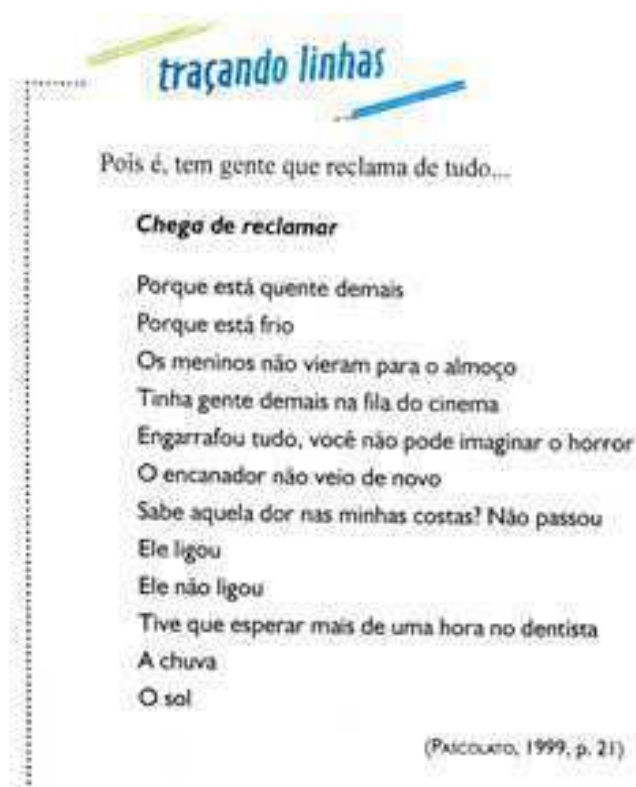
Os poemas presentes no livro *Estação Brasil* aparecem em duas seções diferentes, *Fazendo conexões*, que visa promover a reflexão sobre aspectos linguísticos e discursivos presentes nos textos estudados, e *Traçando linhas*, que promove atividades de produção escrita. De modo geral, os poemas presentes no livro são seguidos de poucos exercícios e estes não trabalham os aspectos literários do texto e não provocam o diálogo intercultural, destoando um pouco da proposta das autoras de “um livro flexível e dinâmico, com atividades que, além de comunicativas, favorecem experiências críticas e interculturais, por meio da interação com diferentes gêneros discursivos” (DINIZ, 2017, orelha do livro).

Um ponto que se destacar é que esse LD traz pequenos textos sobre escritores brasileiros, poesia e poesia concreta, trazendo preciosas informações a partir das quais podem ser desenvolvidas outras discussões e atividades em sala de aula, com a complementação do material pelo professor. No caso de o livro estar sendo utilizado por aprendizes autodidatas, essas informações também são valiosas e as sugestões de escritores, além das atividades em que os estudantes devem realizar pesquisas para responder às questões, enriquecem seus conhecimentos acerca da cultura e da literatura brasileira.

5.3.1.1 *Chega de reclamar, Pascolato*

Na primeira unidade do livro *Estação Brasil*, na página 21, temos o poema *Chega de reclamar*, de Pascolato (1999). Trata-se de um poema relativamente curto, com doze versos não rimados, que foi introduzido pelas autoras com a frase “Pois é, tem gente que reclama de tudo...”, fazendo um link com o tema do poema e criando uma proximidade com o leitor (figura 50). No entanto, não há nenhuma contextualização acerca do poeta ou da época em que o poema foi escrito.

Figura 50: *Chega de reclamar*, de Pascolato (1999)



Fonte: Bizon e Patrocínio (2017, p. 21).

Após o exercício de compreensão escrita a partir da leitura do poema, temos o seguinte enunciado: “Você teria outras ideias para aumentar essa lista?” (figura 51), acompanhado de treze linhas para que o estudante possa fazer também a sua lista de reclamações. A atividade sugerida parece ter como foco a competência de produção escrita, o que justifica sua inserção na seção *Traçando linhas*, e a prática do vocabulário, além do desenvolvimento da criatividade do aprendente.

Figura 51: Atividade para o poema *Chega de reclamar*

Você teria outras ideias para aumentar essa lista?

Fonte: Bizon e Patrocínio (2017, p. 21).

Observando novamente a frase utilizada pelas autoras para introduzir o tema do poema, “Pois é, tem gente que reclama de tudo...”, consideramos curiosa a escolha da atividade “Você teria outras ideias para aumentar essa lista?”. A seção começa afirmando que algumas pessoas “reclamam de tudo” e, logo em seguida, pede ao estudante que acrescente mais reclamações às

já elencadas no poema. Pensando numa perspectiva intercultural, poderia ser mais proveitosa uma atividade em que o estudante pudesse pensar no tema da “reclamação” relacionando-o à cultura brasileira e à sua própria cultura. Diversos questionamentos poderiam ser acrescentados para fomentar as trocas culturais entre os estudantes, como: O “reclamar de tudo” realmente faz parte da cultura brasileira? E quanto à sua cultura? As pessoas são “reclamonas” no seu país? Quais dessas reclamações podemos correlacionar com a realidade de seu país? Quais semelhanças e diferenças culturais podemos descobrir a partir das discussões desse tema? Filas são algo comum? Qual a importância atribuída à pontualidade?

Nenhuma outra atividade é proposta para o texto e nada mais é discutido a partir dele. Além disso, por se tratar de um material que não é exclusivo para professores, não há sugestões de como desenvolver melhor esse tema em sala de aula, através de atividades ou projetos, como acontece com materiais elaborados para esse público docente, em específico.

5.3.1.2 Poesia concreta

Como foi salientado anteriormente, um ponto interessante desse livro didático é o fato de que, na página 148 (figura 52), o aluno é apresentado a uma breve passagem, com apenas dez linhas, acerca da poesia. Através da linguagem literária empregada, Chacal (1987) devaneia sobre de onde vem a poesia, utilizando analogias para explicá-la em tom de admiração.

Abaixo desse pequeno fragmento, temos um texto menor ainda cujo tema é a poesia concreta. De início, o estudante é confrontado com duas perguntas, “Você já ouviu falar de Poesia Concreta? Como você definiria esse tipo de poesia?”, que, mesmo não sendo discutidas posteriormente, espera-se que estimulem a curiosidade do aprendente. Em seguida, há algumas informações acerca desse tipo de poesia, além do nome de alguns poetas que trouxeram o gênero para o Brasil.

Figura 52: Textos sobre poesia e poesia concreta

2 Um pouco de poesia

Poesia

De onde vem a Poesia? Da extrema sabedoria? Da crua ignorância? Da observância meticolosa da Vida? Da versátil comunicação? Nunca ninguém poderá dizer. Ela vem do pensamento e do não pensamento, da memória e do esquecimento. Ela vem num voo rasteiro, num navio pirata, numa candeia de prata. Ela vem de onde o vento vai, de onde a onda divaga, de onde a nuvem flui. A Poesia é mais misteriosa que o futuro que volta e meia se prevê. A Poesia não tem brevê e voa leve breve entre *loopings* e anjos. A Poesia é o que sei e o que esqueci. Ah... Poesia, quando você chega, eu já vou indo. Você pode ser uma mulher na janela, um ferreiro na bigorna, um padre na missa, uma fera no bote (CHACAL, 1987, p. 12).

Poesia concreta

Você já ouviu falar de Poesia Concreta? Como você definiria esse tipo de poesia?

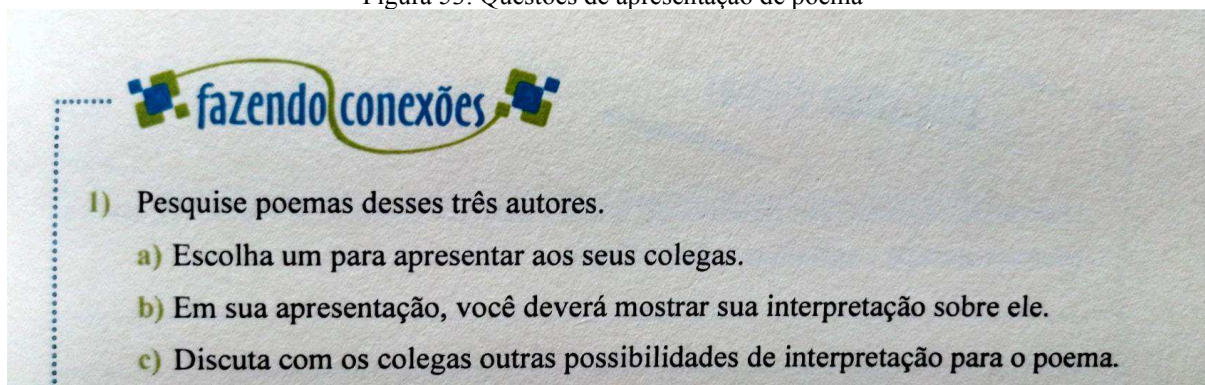
Na década de 1950, os poetas Haroldo de Campos, Augusto de Campos e Décio Pignatari trouxeram a discussão da Poesia Concreta para o Brasil, e têm uma importante obra que vem influenciando várias gerações de poetas.

Fonte: Bizon e Patrocínio (2017, p. 148).

Ainda sobre o tema da poesia concreta, na página seguinte, são sugeridas algumas atividades. Na atividade 1 (figura 53), o enunciado pede que o estudante pesquise poemas dos três autores citados no texto da página anterior (Haroldo de Campos, Augusto de Campos e Décio Pignatari). Feito isso, deve-se elencar um poema para apresentar aos colegas (questão a) e expor sua interpretação para o poema escolhido (questão b). A questão c pede, por fim, que o estudante discuta com seus colegas outras possibilidades de interpretação.

Apesar de precisar ser adaptada pelos estudantes autodidatas, uma vez que este possivelmente não poderá apresentar o poema para colegas e discutir com eles as diferentes interpretações, acreditamos que as questões inicialmente propostas são interessantes por estimular a imaginação e a capacidade interpretativa, além de possibilitar o desenvolvimento da competência de produção oral do aprendente através das discussões que estas questões sugerem.

Figura 53: Questões de apresentação de poema

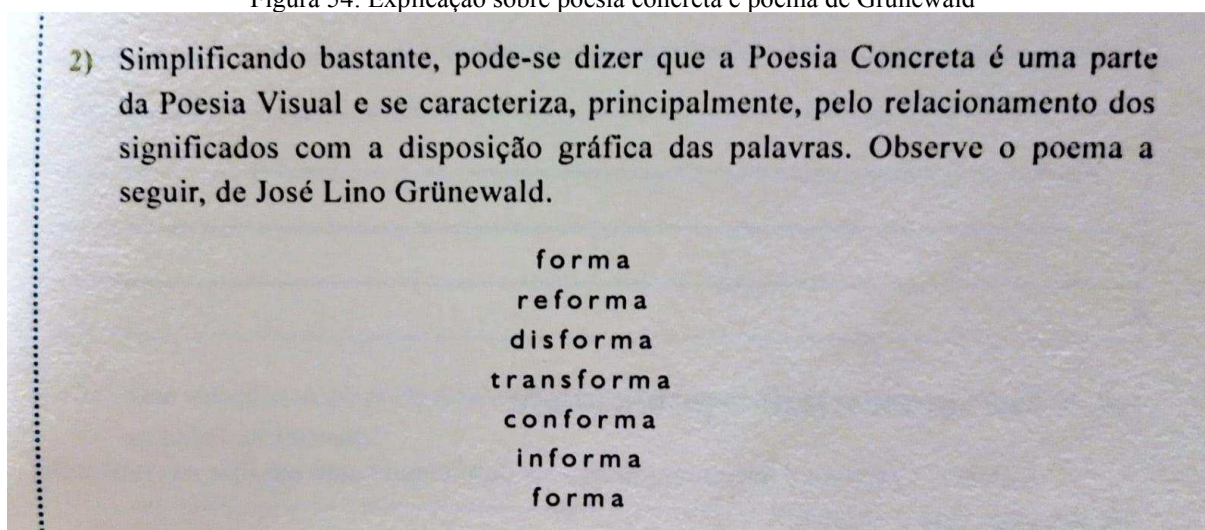


Fonte: Bizon e Patrocínio (2017, p. 149).

Entretanto, a atividade poderia se tornar mais rica se fossem sugeridas também questões que promovessem um diálogo intercultural, discutindo aspectos das diferentes culturas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Talvez os estudantes, ao lerem o texto que precede a atividade ou durante a pesquisa dos poemas para a resolução desta, lembrem de poetas de seu país de origem que produziram poesia concreta, por exemplo, ou até mesmo outros tipos de poesia, e queiram compartilhar seus conhecimentos com o restante da turma. Ou mesmo o aprendiz autodidata pode se lembrar de um poema com a mesma temática de outro que ele pesquisou, a partir da sugestão do livro, e se deparar com semelhanças e diferenças culturais sobre as quais ele gostaria de discutir em uma atividade escrita, neste caso.

Ainda na página 149, é sugerida também uma segunda atividade para esse mesmo tema. Desta vez, as autoras começam com uma, assumidamente simplificada, definição de “poesia concreta”. Essa breve explicação é seguida de um poema de José Lino Grünewald (figura 54).

Figura 54: Explicação sobre poesia concreta e poema de Grünewald



Fonte: Bizon e Patrocínio (2017, p. 149).

Em seguida, o estudante deve responder algumas questões sobre o poema de Grünewald (figura 55). A primeira delas trabalha o léxico do poema, indagando o estudante se ele compreende o significado das palavras presentes no texto e sugerindo que ele discuta esses significados com o professor. A segunda questão é especialmente interessante no caso do estudo de poemas concretos, pois pede que se relacione a forma do poema ao seu conteúdo e possíveis significados, solicitando a interpretação do estudante. Algo que poderia ser trabalhado também nessa questão é a sonoridade das palavras, pois esse é um elemento importante na poesia concreta.

Figura 55: Atividades sobre poema de Grünewald

a) Neste poema, a palavra 'forma' origina várias outras, por meio de prefixos. Você compreende o significado de todas as palavras do poema? Discuta o significado dessas palavras com seu professor.

b) Considere o conteúdo e a forma desse poema. Que relações há entre a forma e os significados que sugere? Como você o interpreta?

c) Escolha uma outra palavra em português que possa gerar outras palavras, adicionando os prefixos abaixo, ou outros prefixos que você preferir:

Prefixo	Palavra	Uso em uma frase
re		
dis		
trans		
com		
in		

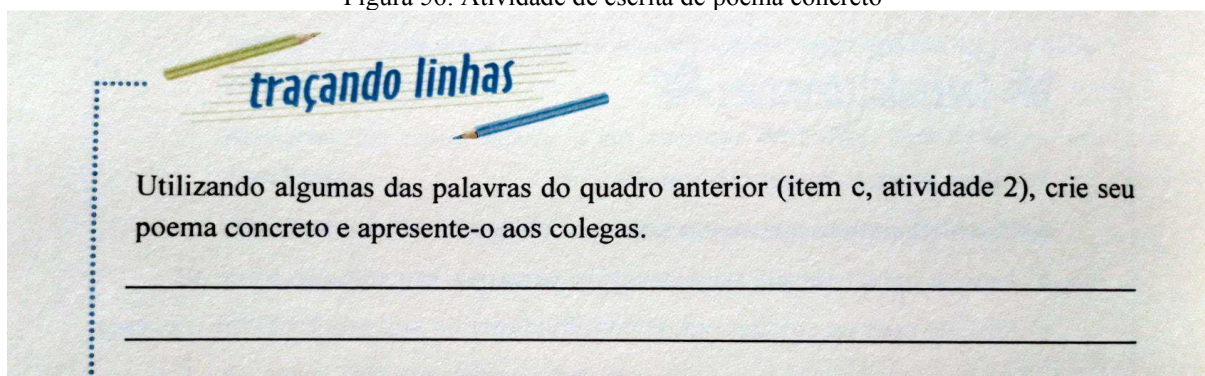
Fonte: Bizon e Patrocínio (2017, p. 149).

Por fim, a questão c é dedicada a aspectos morfológicos da língua portuguesa, evidenciados pelo poema estudado. Nesse exercício o estudante é convidado a escolher uma palavra do português que possa gerar outras palavras a partir dos prefixos listados. Além disso, devem ser formadas frases com as palavras formadas, organizando tudo isso em uma tabela. Tendo em mente que a seção em que essa atividade se insere visa promover a reflexão sobre

aspectos linguísticos e discursivos presentes nos textos estudados, acreditamos que boas atividades foram propostas.

Dando continuidade ao tema, na página seguinte (figura 56), o estudante deve criar um poema concreto utilizando palavras da tabela da questão c (página 149), seguindo como exemplo o poema de Grünewald. Feito isso, o poema deve ser apresentado aos colegas. Por ser relativamente simples, demandando apenas a organização das palavras “criadas” na questão anterior, essa atividade não trabalha amplamente a criatividade do aprendente, nem sua habilidade de escrita, foco da seção em que esta se insere. Também a produção oral do estudante não é muito exercitada nesse momento, a não ser que, além da mera leitura do poema produzido, seja requerido que os estudantes discutam as interpretações de seus textos.

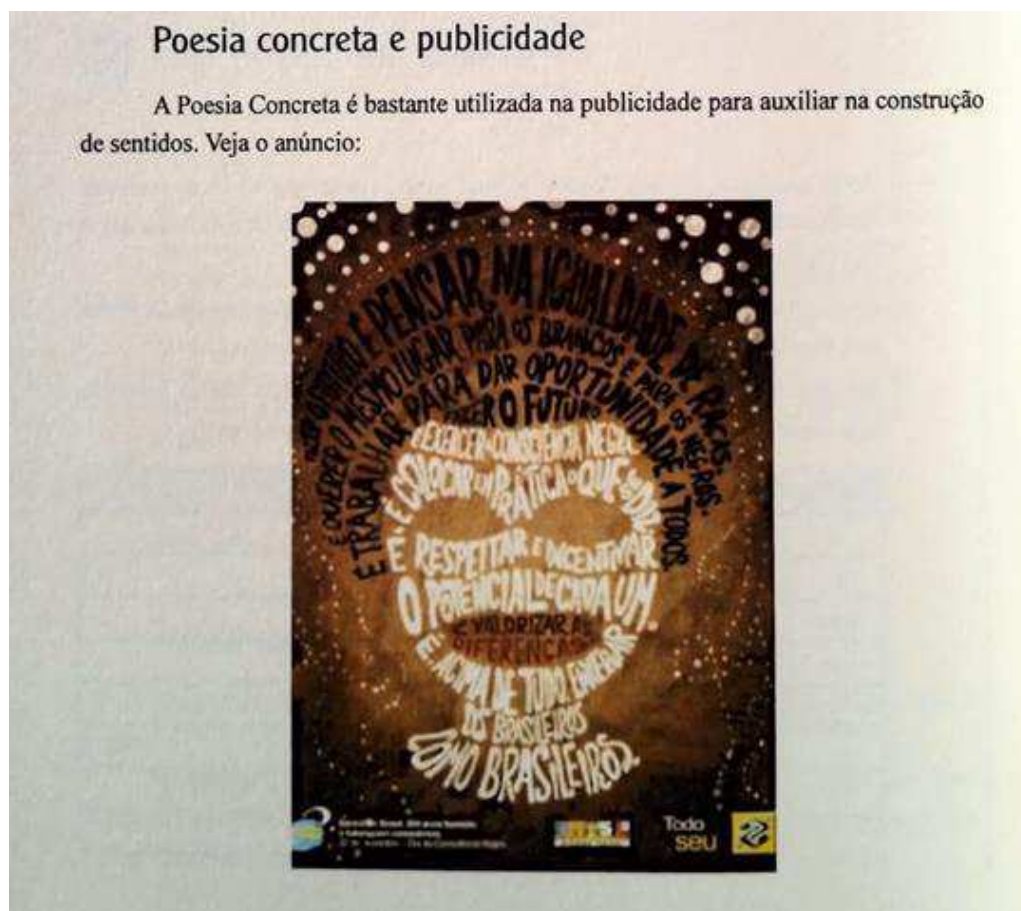
Figura 56: Atividade de escrita de poema concreto



Fonte: Bizon e Patrocínio (2017, p. 150).

Ao final dessa mesma página, as autoras introduzem o tema da poesia concreta na publicidade, com uma breve explicação acerca da relação entre poemas concretos e textos publicitários. Em seguida, há um exemplo do uso desse tipo de poema em um cartaz sobre igualdade racial (figura 57).

Figura 57: Exemplo de poesia concreta na publicidade



Fonte: Bizon e Patrocínio (2017, p. 150).

Partindo desse material, é proposta uma atividade com 5 questões na seção *Fazendo conexões*, que, como dito anteriormente, tem como foco a reflexão sobre os aspectos linguísticos e discursivos presentes no texto lido. As questões 1 e 2 (figura 58) são bem simples e não requerem uma leitura aprofundada do poema/anúncio, tratam-se de perguntas de compreensão global: na primeira, o estudante precisa apenas responder “quem são os responsáveis por esse anúncio” e “a quem ele é dirigido”; e na segunda, é indagado o objetivo do texto.

Figura 58: Questões 1 e 2 sobre poesia concreta na publicidade

fazendo conexões

1) Quem são os responsáveis por esse anúncio? A quem ele é dirigido?

2) Qual é o objetivo dele?

Fonte: Bizon e Patrocínio (2017, p. 151).

Diferente das anteriores, as questões 3 e 4 (figura 59) exigem uma leitura mais atenta e uma compreensão mais completa do anúncio/poema lido, pois são feitas perguntas mais analíticas. Na questão 3, o estudante deve estabelecer relações entre o objetivo pretendido no anúncio e a imagem formada pelas palavras que compõem o poema concreto. Na quarta questão, o enunciado indaga como o estudante interpreta a utilização das cores presentes no texto e na imagem como um todo. Em ambas as perguntas, é solicitado um olhar analítico e interpretativo do poema, relacionando-o com os demais elementos que compõem o anúncio.

Figura 59: Questões 3 e 4 sobre poesia concreta na publicidade

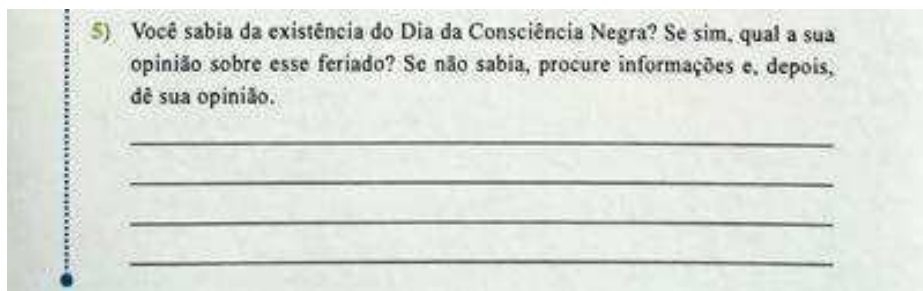
3) Que relações você pode estabelecer entre o objetivo do anúncio e a imagem que as palavras formam?

4) Como você interpreta a utilização de diferentes cores no texto e na imagem?

Fonte: Bizon e Patrocínio (2017, p. 151).

A última questão dessa atividade visa a discussão do tema da igualdade racial, tratado no poema do cartaz; e para isso, algumas perguntas sobre o Dia da Consciência Negra são feitas ao estudante: “Você sabia da existência do Dia da Consciência Negra? Se sim, qual a sua opinião sobre esse feriado? Se não sabia, procure informações e, depois, dê a sua opinião.” (figura 60).

Figura 60: Questão 5 sobre poesia concreta na publicidade

A imagem mostra uma questão de prova em um documento. O texto da questão é: "5) Você sabia da existência do Dia da Consciência Negra? Se sim, qual a sua opinião sobre esse feriado? Se não sabia, procure informações e, depois, dê sua opinião." Abaixo do texto, há quatro linhas horizontais para a resposta. À esquerda do texto, há uma barra decorativa vertical com pontos.

Fonte: Bizon e Patrocínio (2017, p. 151).

Para responder à questão, o estudante precisa acionar seus conhecimentos acerca da cultura brasileira, especificamente sobre esse importante feriado nacional comemorado no dia 20 de novembro, ou realizar uma pesquisa sobre o tema. Feito isso, é solicitado que o aprendiz opine acerca do feriado do Dia da Consciência Negra; para isso são reservadas quatro linhas. Não há nenhuma indicação na atividade de que essa opinião emitida pelo estudante deva ser debatida com os colegas ou com o professor.

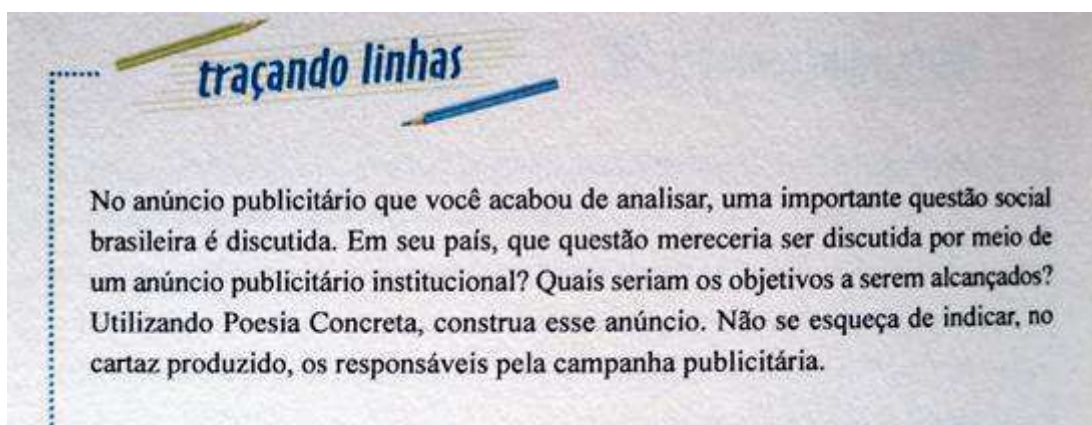
Complementando essa questão, acreditamos que poderiam ser feitas outras perguntas, de modo a orientar melhor o estudante acerca dos aspectos a serem discutidos, pois “qual a sua opinião sobre esse feriado?” é uma pergunta um pouco vaga, que não direciona o estudante sobre qual aspecto do feriado especificamente ele deveria opinar. Poderia ser questionado ao estudante para guiar as discussões, por exemplo: Você considera que essa seja uma data comemorativa importante? O que podemos fazer para celebrar essa data? Você acredita que datas como essa deveriam se tornar feriado em outros países?

Também poderia ser aproveitado esse momento para promover trocas interculturais entre os estudantes, discutindo os feriados nacionais e datas comemorativas de seus países de origem; apresentando figuras históricas importantes em cada cultura, como Zumbi dos Palmares, para a cultura brasileira; conversando a respeito das atividades que costumam ser realizadas nessas datas de celebração: São organizadas festas? Passamos o dia com família e amigos? Trocamos presentes? Ouvimos músicas específicas? Há alguma comida ou bebida típica para essa ocasião? É um dia em que trabalhamos e vamos à escola normalmente? Muito aprendizado pode surgir a partir de discussões como essas e isso enriquece o conhecimento do estudante tanto da cultura dos falantes da língua-alvo, quanto da cultura dos demais participantes do processo de ensino-aprendizado, além de ser um momento propício para a autorreflexão.

Na proposta de produção escrita para o tema estudado, é solicitado que o estudante construa um anúncio publicitário utilizando poesia concreta (figura 61). Para isso, a atividade

começa seu enunciado contextualizando novamente o tema e lançando, em seguida, algumas perguntas para guiar o aprendente: “Em seu país, que questão mereceria ser discutida por meio de um anúncio publicitário institucional? Quais seriam os objetivos a serem alcançados?”.

Figura 61: Produção escrita: anúncio com poema concreto



Fonte: Bizon e Patrocínio (2017, p. 152).

Apesar de o livro não indicar se o poema produzido pelo estudante deverá ser apresentado e discutido em sala de aula, trata-se de uma atividade interessante para estimular os diálogos interculturais entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem, se o professor desejar adotar uma abordagem intercultural em sala de aula e promova a discussão dos poemas produzidos. Caso contrário, apenas a escrita do poema, sem posterior discussão, não garante uma relação entre as culturas dos estudantes e a cultura-alvo.

Durante o estudo desse tema, nenhuma questão que promova explicitamente essas trocas interculturais foi proposta. Acreditamos que discussões como essa são extremamente importantes para o desenvolvimento da competência intercultural dos aprendentes, pois proporcionam momentos de reflexão acerca da cultura do outro e da sua própria, em tom de respeito e igualdade, mesmo nas diferenças.

Na página 153 (anexo 29), as autoras também oportunizam essa troca entre culturas, pois dão ao estudante a oportunidade de falar sobre seu país relacionando ao tema em estudo. Ainda tratando do tema poema, o LD traz um pequeno texto listando alguns dos poetas brasileiros e indicando o período em que viveram. No início do texto, intitulado *Poetas daqui, daí e de lá*, é questionado ao aprendente: “Que poetas são referências em seu país? Que tipo de poesia produziram ou produzem?”. Partindo dessas duas simples questões, mas não nos estacionando nelas, podemos estimular ricos diálogos (inter)culturais em sala de aula.

5.3.1.3 *Sobre importância, Manoel de Barros*

Ainda na página 153, é apresentada uma pequena biografia de Manoel de Barros, com informações de sua vida, sua carreira enquanto escritor e seu perfil literário com expressões como “poeta moderno” e “mutilador da realidade”, que visam despertar o interesse do leitor em buscar mais acerca desse poeta e consumir suas obras. No entanto, algumas informações como “cronologicamente pertence à geração de 45” e “pesquisador de expressões e significados verbais” talvez sejam menos atrativas do que, por exemplo, falar mais acerca das temáticas abordadas pelo poeta em seus escritos (na página seguinte, anexo 30, indica-se apenas que o autor tem uma temática regionalista e que a natureza é sua inspiração, cujo centro é o Pantanal). A página 154 continua a contextualização do autor, indicando as suas obras publicadas.

Após apresentar a biobibliografia de Manoel de Barros e propor uma pequena tarefa para ampliação de vocabulário, em que o estudante deveria relacionar três palavras aos seus sinônimos em uma coluna, há uma atividade sobre o poema *Sobre importâncias* (p. 155), de Barros (2001) com o seguinte enunciado: “Considere principalmente as descrições presentes no perfil do poeta e os títulos de alguns de seus livros. Em seguida, leia o poema” (figura 62).

Figura 62: Poema *Sobre importâncias*, de Manoel de Barros

2) Considere principalmente as descrições presentes no perfil do poeta e os títulos de alguns de seus livros. Em seguida, leia o poema:

Sobre importâncias

Uma rã se achava importante
 Porque o rio passava nas suas margens.
 O rio não teria grande importância para a rã
 Porque era o rio que estava ao pé dela.
 Pois Pois.

Para um artista aquele ramo de luz sobre uma lata
 desterrada no canto de uma rua, talvez para um
 fotógrafo, aquele pingo de sol na lata seja mais
 importante do que o esplendor do sol nos oceanos.
 Pois Pois.

Em Roma, o que mais me chamou atenção foi um
 prédio que ficava em frente das pombas.
 O prédio era de estilo bizantino do século IX.
 Colosso!

Mas eu achei as pombas mais importantes do que o prédio.
 Agora, hoje, eu vi um sabiá pousando na Cordilheira dos Andes.
 Achei o sabiá mais importante do que a Cordilheira dos Andes.
 O pessoal falou: seu olhar é distorcido.
 Eu, por certo, não saberei medir a importância das coisas: alguém sabe?
 Eu só queria construir nadeiras para botar nas minhas palavras.

(BARROS, 2001, p. 35)

Que aspectos do poema lido explicam e confirmam as características atribuídas ao poeta e à sua poesia?

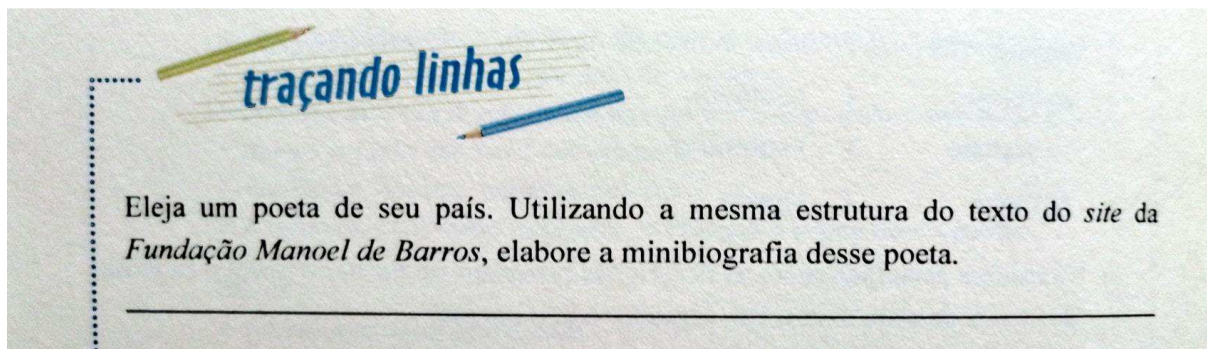
Fonte: Bizon e Patrocínio (2017, p. 155).

Após a leitura do poema, o aprendente deve responder à pergunta “Que aspectos do poema lido explicam e confirmam as características atribuídas ao poeta e à sua poesia?”. Essa atividade é bastante interessante pois vai além da simples compreensão superficial dos textos lidos, demandando do estudante uma compreensão mais aprofundada do poema, de forma a relacioná-lo com as informações acerca de Manoel de Barros e sua poesia, obtidas através da leitura dos textos anteriores. É necessária uma leitura atenta e analítica do TL, de forma que o aprendente seja capaz de correlacionar as características percebidas neste com as particularidades apontadas na biobibliografia de Barros.

A próxima atividade, na página 156 (figura 63), pede que o estudante escolha um poeta de seu país para elaborar uma minibiografia, seguindo o exemplo da apresentada anteriormente no livro. Novamente, seria uma ótima oportunidade para promover a interculturalidade, através da discussão de aspectos culturais entre os estudantes. No entanto, não há nenhuma menção de

que o poeta selecionando e sua minibiografia deveriam ser apresentados e debatidos em sala de aula, o que poderia gerar diálogos interculturais.

Figura 63: Atividade de produção escrita: biografia



Fonte: Bizon e Patrocínio (2017, p. 156).

De modo geral, acreditamos que os poemas tenham sido bem aproveitados pelas autoras para promover o estudo de aspectos linguístico-discursivos da língua portuguesa, além de apresentar alguns autores brasileiros e suas obras, mesmo que de forma sucinta. Os aspectos literários e culturais dos textos também são, embora de forma bem menos enfática, trabalhados. Entretanto, os diálogos interculturais não têm voz nas atividades relacionadas ao gênero poema nesse LD, pois, mesmo quando a cultura do estudante é trazida para o foco, não é estabelecida uma relação com a cultura da língua-alvo; sendo assim, os diálogos e as trocas interculturais não acontecem. Cada cultura é vista de forma desconexa, nesses casos.

5.3.2 Poemas na coleção *Falar... Ler... Escrever... Português*

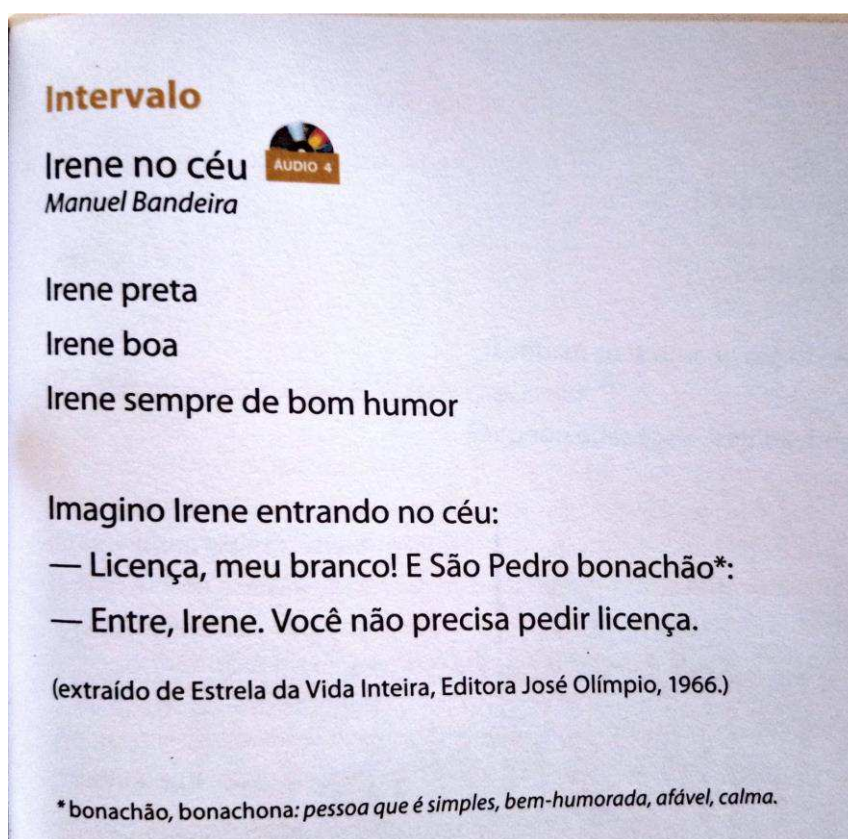
Na coleção *Falar... Ler... Escrever... Português* (LIMA; IUNES, 2017; 2019), que é formado por um livro-texto e um caderno de exercícios, encontramos também quatro poemas: três no livro principal e um no de exercícios. Diferente do livro *Estação Brasil* (BIZON; PATROCÍNIO, 2017), não há nos livros dessa coleção uma indicação de que se tratam de materiais de visam a promoção da interculturalidade. Nas informações do prefácio, as autoras afirmam que o livro-texto tem como objetivo “oferecer a um público estrangeiro um método ativo, situacional para a aprendizagem da língua portuguesa, visando à compreensão e à expressão oral e escrita em nível coloquial correto” (p. V). Já o *Caderno de Exercícios* tem o objetivo de ampliar e consolidar os conhecimentos adquiridos no livro principal.

Em nossa análise, pudemos perceber que ambos os materiais trabalham os poemas de forma insatisfatória, ignorando seus elementos poéticos e aspectos culturais neles desvelados.

5.3.2.1 *Irene no céu*, Manuel Bandeira

O primeiro poema presente no livro-texto é *Irene no céu* (1966), de Manuel Bandeira (figura 64), que não é apresentado previamente ao estudante. Trata-se de um poema curto, não rimado, porém possui uma temática muito significativa, que pode desencadear profundas discussões em sala de aula e expandir para outros temas relacionados. Esse tipo de debate em sala de aula envolvendo o texto literário, sobretudo num contexto intercultural, é de suma importância para o crescimento pessoal dos indivíduos, uma das atribuições da literatura.

Figura 64: Poema *Irene no céu*

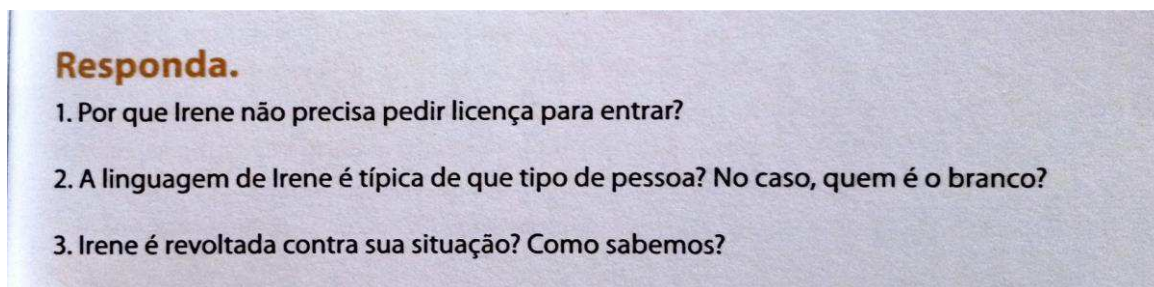


Fonte: Lima e Iunes (2017, p. 139).

Na atividade referente ao poema, localizada na mesma página (figura 65), alguns questionamentos interessantes são propostos aos estudantes: “1. Por que Irene não precisa pedir licença para entrar?”, “2. A linguagem de Irene é típica de que tipo de pessoa? No caso, quem é o branco?” e “3. Irene é revoltada contra sua situação? Como sabemos?”. Além de trabalharem

a compreensão escrita do texto, as perguntas realizadas demandam conhecimento de mundo do estudante e uma visão crítica acerca do que é narrado no texto e do contexto de discriminação racial, que ainda é realidade em nosso país, e, infelizmente, em muitos outros.

Figura 65: Atividades sobre o poema *Irene no céu*



Fonte: Lima e Iunes (2017, p. 139).

Apesar de serem suficientes para dar início às discussões a respeito da principal temática abordada no TL, muitos outros questionamentos poderiam ser propostos para aprofundar as reflexões e para trabalhar os elementos poéticos do texto. Também não foram sugeridas perguntas que trabalhassem aspectos culturais dos estudantes, relacionando com as deduções que podem ser feitas sobre a cultura brasileira a partir da interpretação do poema.

5.3.2.2 *Procissão e A Escada*, Millôr Fernandes

Na página 224 aparecem os outros dois poemas presentes no livro, são eles: *Procissão* e *A Escada*, ambos da poesia concreta e escritos por Millôr Fernandes (figura 66). Trata-se de poemas curtos, com apenas 8 estrofes cada, e, antecedendo esses textos, não há nenhuma contextualização sobre eles ou sobre seu autor, como ocorreu no caso do outro poema. Nada é dito a respeito de seu contexto de produção ou sobre a vida e as obras do poeta.

Figura 66: Poesia concreta: *Procissão* e *A Escada*


Intervalo

Procissão

Era um homem bem vestido
Foi beber no botequim
Bebeu muito, bebeu tanto

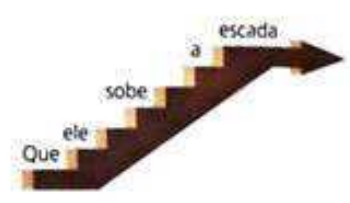
Que
saiu
de
lá
assim

As casas passavam em volta
Numa procissão sem-fim
As coisas todas rodando



A Escada

O moço entra apressado
Pra ver a namorada
E é da seguinte forma



Mas lá em cima está o pai
Da pequena que ele adora
E por isso pela escada

Assim
ele
vem
embora.

(Poeminhos cinéticos, de Millôr Fernandes)

Fonte: Lima e Iunes (2017, p. 224).

A atividade proposta para esses dois poemas tem o seguinte enunciado: “Preste atenção à forma como estão escritos os poemas e responda. Explique sua resposta” (figura 67). Em seguida, são feitas cinco afirmações sobre *Procissão* e seis sobre *A Escada* para que os estudantes, após analisarem o formato dos poemas, classifiquem como certas ou erradas e justifiquem essa resposta.

Figura 67: Atividade sobre poesia concreta no livro *Falar... Ler... Escrever...*

Preste atenção à forma como estão escritos os poemas e responda. Explique sua resposta.

A. Procissão — Certo ou errado?

a. Havia uma escada na frente do botequim.

b. O homem saiu do bar andando com passos regulares.

c. O homem estava com soluço, provavelmente por causa da bebida.

d. Quando o homem chegou à rua, a rua era plana.

e. As casas e as coisas rodavam em volta dele.

B. A Escada — Certo ou errado?

a. O moço subiu a escada de dois em dois degraus.

b. Quando ele chegou ao alto da escada, ele percorreu um corredor.

c. Ele começou a descida em pé.

d. Ele desceu a escada aos trambolhões, degrau por degrau.

e. Quando o moço chegou à rua, saiu andando.

f. Ele foi embora com passo firme.



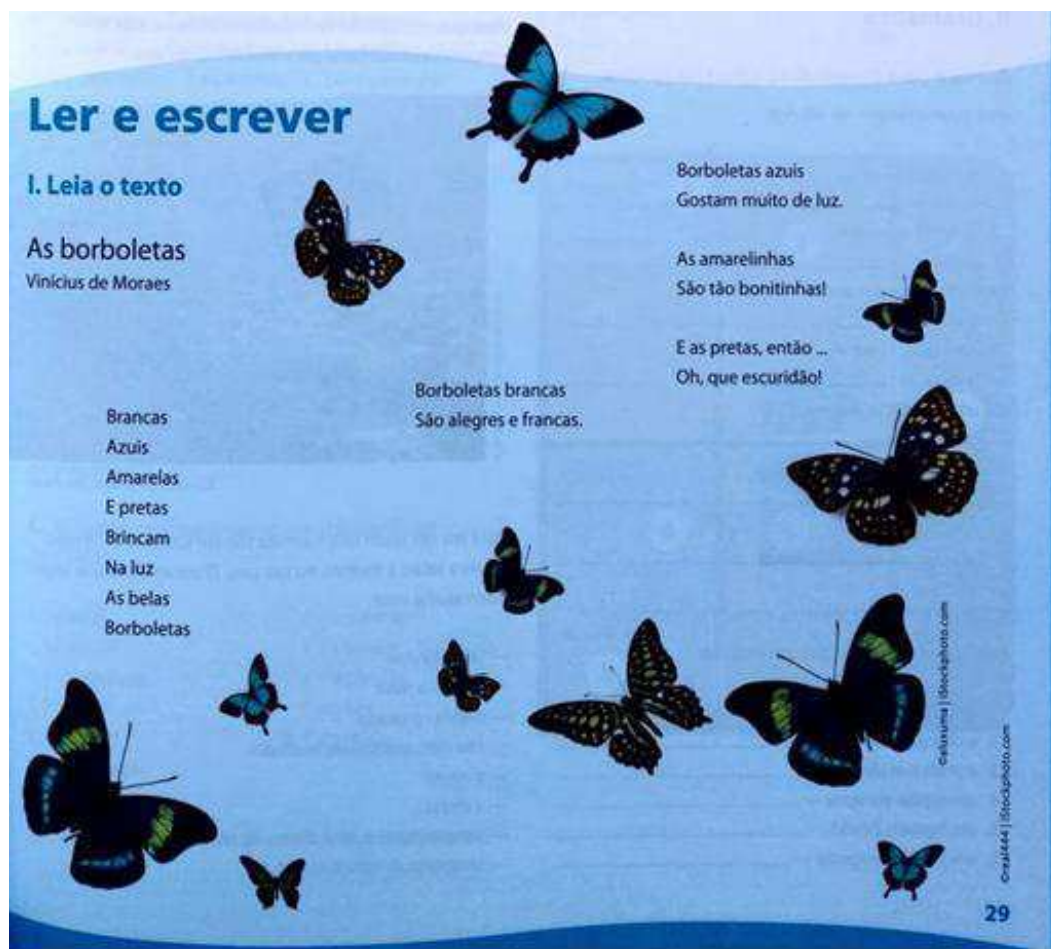
224

Fonte: Lima e Iunes (2017, p. 224).

Essa pequena atividade é a única proposta pelas autoras para se trabalhar os dois poemas de Millôr Fernandes e, apesar de voltarem o olhar do estudante à forma dos textos, característica importante desse tipo de poema, não dão conta da riqueza desses TL. Não há nenhuma atividade que aborde os demais elementos poéticos desses textos ou suas temáticas, assim são dissipadas quaisquer chances de se estabelecer um debate (inter)cultural a partir desses temas, o que poderia contribuir para o desenvolvimento da competência intercultural dos estudantes.

5.3.2.3 *As borboletas*, Vinícius de Moraes

No caso do caderno de exercícios da coleção *Ler... Falar... Escrever... Português*, o gênero poema é ainda menos explorado, sendo possível encontrar nesse material apenas um TL desse tipo, na página 29 (figura 68). Trata-se de um clássico poema de Vinícius de Moraes: *As borboletas*, que é introduzido pelo enunciado “Leia o poema”, sem nenhuma contextualização acerca do autor ou suas obras. Os dezesseis versos que compõem o poema estão divididos em quatro estrofes, e possuem uma bela sonoridade, devido, principalmente, às suas rimas.

Figura 68: Poema *As borboletas*

Fonte: Lima e Iunes (2019, p. 29).

Após a leitura do poema, a página seguinte traz algumas perguntas, na seção *Compreensão do texto* (figura 69). As questões de 1 a 3 trabalham a compreensão global do TL: de que cor são as borboletas, qual a qualidade de cada uma e o que todas elas gostam de fazer. Em seguida, são feitas perguntas mais subjetivas: “4. Você conhece borboletas de outras cores?” e “5. Você já viu borboletas marrons?”.

Semelhante às atividades propostas para os outros poemas que aparecem nessa coleção, a maioria das questões são para avaliar a compreensão global do poema, deixando de lado os aspectos literários do texto. No que diz respeito aos aspectos culturais da língua-alvo e das culturas dos estudantes, as questões 4 e 5, apesar de tocar suas experiências pessoais, não parecem ser suficientes para promover um diálogo intercultural em sala de aula.

Figura 69: Atividade para o poema *As borboletas*

Compreensão do texto

Responda.

1. O poeta enumera as borboletas pelas cores.
De que cores são as borboletas?

2. O poeta dá uma qualidade para cada borboleta, de acordo com sua cor. Diga quais são elas.

3. As borboletas das quatro cores gostam todas de praticar a mesma ação. Qual é ela?

4. Você conhece borboletas de outras cores?

5. Você já viu borboletas marrons?

Fonte: Lima e Iunes (2019, p. 29).

Diversas outras atividades poderiam ser adicionadas às que aparecem no LD, de forma a trabalhar questões culturais. Sabemos, por exemplo, que algumas pessoas colecionam borboletas. Essa é uma prática comum na nossa cultura? E na cultura do estudante? Que significados a borboleta pode remeter em cada uma dessas culturas? Há muitas borboletas no país de origem do estudante? E em nosso país? Que espécies de borboletas são mais comuns aqui e lá? Perguntas desse tipo poderiam dar início aos debates interculturais, aproximando os participantes do processo de ensino-aprendizagem a partir das diferenças e similitudes culturais.

De modo geral, podemos afirmar que o gênero poema nos livros da coleção *Falar... Ler... Escrever... Português* (LIMA; IUNES, 2017; 2019) além de ser bastante escasso, é trabalhado de forma insatisfatória, pois suas atividades não promovem a experiência da fruição literária – longe disso, ignoram completamente a poeticidade dos textos – e as autoras não propõem nenhuma discussão acerca dos aspectos (inter)culturais que podem ser evidenciados pelos poemas.

5.3.3 “Poesia e arte brasileiras” no *Novo Avenida Brasil 3*

Apesar de não trazer nenhum poema em seu interior, o livro *Novo Avenida Brasil 3*, tem uma atividade intitulada *Poesia e arte brasileiras*, na lição 6 (p. 53). Nessa atividade são apresentadas as biografias do poeta Carlos Drummond de Andrade, da poetisa Cecília Meireles e do pintor Cândido Portinari (figura 70).

Figura 70: Poesia e arte brasileiras - Biografia de artistas

D2 Poesia e arte brasileiras

 **N**asceu no Rio de Janeiro, no dia 7 de novembro de 1901. Órfã de pai e mãe aos 3 anos, foi criada pela avó. Formou-se professora primária em 1917. Em 1919, publicou seu primeiro livro de poesias, *Espectros*. Em 1930, iniciou atividades jornalísticas. Fundou várias bibliotecas infantis; a primeira em 1934. Foi professora universitária de literatura em universidades brasileiras e estrangeiras. Deixou vasta obra em prosa e poesia. Faleceu no Rio de Janeiro, no dia 9 de novembro de 1964. Recebeu, *post-mortem*, o prêmio “Machado de Assis”, da Academia Brasileira de Letras, pelo conjunto de sua obra.

 **N**asceu em 31 de outubro de 1902, na pequena cidade de Itabira, em Minas Gerais, filho de pai fazendeiro. Em 1920, mudou-se para Belo Horizonte, a capital do estado, onde começou sua carreira jornalística e poética. Em 1923, formou-se farmacêutico, mas nunca exerceu a profissão. Foi professor de escola e funcionário público. Em 1930, publicou seu primeiro livro de poemas, *Alguma Poesia*. Em 1934, mudou-se para o Rio de Janeiro. Nos anos seguintes, trabalhou como funcionário público em postos de destaque. Recebeu vários prêmios importantes. Escrevendo crônicas para vários jornais, tomou-se conhecido pelo grande público. Morreu no Rio de Janeiro, em agosto de 1987, amado e respeitado por todos.

 **N**asceu em 1903 numa fazenda de café, em Brodowski, interior do Estado de São Paulo, de pais imigrantes do Vêneto. Cresceu entre trabalhadores do campo, no Brasil rural. Desde pequeno, mostrou gosto pela pintura. Aos 10 anos, recebeu seu primeiro pagamento, ajudando um pintor a decorar a igreja local. Em 1917, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde estudou desenho no Liceu de Artes e Ofícios e na Escola Nacional de Belas Artes. Trabalhando ativamente, em poucos anos ficou conhecido no país. Em 1928, ganhou o prêmio de Viagem ao Estrangeiro pelo Salão Nacional de Belas Artes. Viveu na Europa de 1929 a 1931. De volta ao Brasil, sua arte sofreu grande evolução, tomando-se essencialmente brasileira. Seus temas principais foram a terra e o povo de seu país. Morreu no Rio de Janeiro, no dia 6 de fevereiro de 1962.




Fonte: Lima et al. (2017, p. 53).

Após apresentar esses artistas brasileiros, Lima e Iunes (2017) sugerem uma pequena atividade em que o estudante deve relacionar as informações listadas em duas colunas aos

números correspondentes a cada artista, de 1 a 3 (figura 71). Trata-se de uma atividade de compreensão escrita bem simples, amplamente utilizada nos LD, de maneira geral.

Figura 71: Atividade de compreensão escrita sobre artistas brasileiros


Relacione.

 1	<input type="checkbox"/> atividades profissionais no Rio de Janeiro	<input type="checkbox"/> morto aos 59 anos
 2	<input type="checkbox"/> morto aos 84 anos	<input type="checkbox"/> trabalho com crianças
 3	<input type="checkbox"/> infância em fazenda	<input type="checkbox"/> mineiro
	<input type="checkbox"/> filho de imigrantes italianos	<input type="checkbox"/> carioca
	<input type="checkbox"/> jornalista	<input type="checkbox"/> poeta
		<input type="checkbox"/> paulista
		<input type="checkbox"/> pintor

Fonte: Lima et al. (2017, p. 53).

Na página seguinte (figura 72), há uma imagem da famosa pintura surrealista *Menino Morto*, óleo sobre tela de Cândido Portinari, de 1944. Em seguida, o livro traz o tema dos poemas surrealistas para a atividade através de duas questões. A primeira deve ser feita em duplas e tem o seguinte enunciado: “Com seu colega, forme o maior número de palavras com as letras das palavras abaixo”, são elas: brasileiro, secretária, musical e namorado. Abaixo, há um exemplo de como deve ser realizado esse exercício. Por fim, a última questão pede “faça pequenos poemas ou frases com as palavras dadas acima”. Da mesma forma. Há um exemplo de resposta para essa atividade.

Figura 72: *Menino Morto* e atividades sobre poesia surrealista



Cândido Portinari,
Menino morto
(óleo sobre tela: 1944
1,79 x 1,90 m)

E **Poemas surrealistas**

1. Com seu colega, forme o maior número de palavras com as letras das palavras abaixo.

BRASILEIRO SECRETÁRIA MUSICAL NAMORADO

Exemplo:

EMPRESÁRIO

SUBSTANTIVOS	VERBOS	OUTROS
MÊS	rir	sem
mesa	sair	me
rio	saio	por
mar	sai	pro
pai	pare	
empresa	paro	
presa	sei	

2. Faça pequenos poemas ou frases com as palavras dadas acima.
Exemplo: Pequenos poemas surrealistas, com as letras da palavra EMPRESÁRIO

O RIO
E
O MAR

SEM PRESSA
O RIO SAI
PARA O MAR

PARO SEM SAIR
PARO SEM RIR
RIR SEM SAIR

MESA
SEM ME
É MESA?

Fonte: Lima et al. (2017, p. 54).

As atividades propostas são interessantes, por trazerem o tema do surrealismo para a aula de PLE, apresentarem a biografia de alguns artistas brasileiros e estimular a criatividade dos estudantes nos exercícios de formação de palavras e de criação de poemas e frases. No entanto, as características do movimento surrealista não são abordadas previamente, o que pode dificultar a compreensão e a execução das atividades, caso esses os estudantes não tenham uma

base de conhecimentos prévios acerca do movimento. Além disso, não há um exemplo de qualquer poema nesse livro, menos ainda de poema surrealista, além do próprio exemplo que aparece na atividade.

Dessa forma, podemos afirmar que o tema escolhido foi bastante interessante, principalmente pelo fato de o surrealismo se tratar de um movimento artístico com obras muito famosas em todo o mundo, o que pode facilitar a identificação dos estudantes e a promoção de diálogos que aproximem as culturas presentes em sala de aula. No entanto, as atividades propostas foram insatisfatórias para o desenvolvimento da temática em questão, pois nada se discutiu a respeito dos artistas apresentados e da pintura de Portinari, além de não ser proposto o estudo de nenhum poema dessa estética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em constante expansão através dos continentes, a língua portuguesa vem sendo estudada por milhares de estrangeiros todos os anos, seja para ter mais oportunidades na carreira profissional, viajar e fazer intercâmbios ou mesmo para conhecer novas culturas sem precisar necessariamente sair de casa. Também há os casos de imigrantes que se veem obrigados a aprender nosso idioma e, já que é impossível dissociar esses dois elementos, nossa cultura.

Nas salas de aula, a importância atribuída aos aspectos culturais no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, assim como o lugar reservado à literatura, variou de acordo com a abordagem de ensino mais utilizada em cada época. Hoje, apesar de ser basicamente um consenso sua imprescindibilidade em sala de aula, percebemos que o livro didático de PLE, de maneira geral, vai contra essa tendência atual de valorização dos textos literários e da abordagem intercultural, essencial para a quebra da ideia de línguas/culturas homogêneas e o rompimento dos estereótipos acerca dos povos falantes de português.

Diante desse cenário, o presente estudo tomou como corpus alguns dos livros didáticos de português para estrangeiros mais vendidos⁶³ em livrarias online em 2020, ano que iniciamos a pesquisa, a fim de analisar se há textos literários nesses livros, como esses TL são abordados e se as atividades propostas estimulam reflexões voltadas para o intercultural. Os livros que constituíram nosso corpus foram: *Estação Brasil: Português para Estrangeiros* (BIZON; PATROCÍNIO, 2017); *Falar... ler... escrever... Português* (LIMA; IUNES, 2017; 2019); *Muito Prazer* (FERNANDES; FERREIRA; RAMOS, 2008; 2012); *Novo Avenida Brasil* (LIMA et. al., 2017; 2018; 2019), *Português do Brasil como Língua Estrangeira – Gramática* (ZAMPIETRO, 2016), *Português para Estrangeiros* (MARCHANT, 2013) e *Samba! Curso de Língua Portuguesa para Estrangeiros* (FERRAZ; PINHEIRO, 2020).

Durante a coleta de dados para a pesquisa, percebemos que a grande maioria dos textos presentes nos LD do *corpus* não são literários e, mais ainda, são fabricados pelos próprios autores. Acreditamos que a escassez de documentos autênticos nesses LD se deva, em parte, às rígidas leis de direitos autorais, que impedem a reprodução de textos ou obras completas.

Também verificamos que alguns dos livros selecionados para o corpus não trazem nenhum texto literário impresso em seu interior, foi o caso de *Samba! Curso de Língua*

⁶³ De acordo com o filtro “mais vendidos” dos sites utilizados para compra: Amazon, Saraiva, Livraria Cultura e Submarino.

Portuguesa para Estrangeiros e dos livros da coleção *Muito Prazer: Fale o Português do Brasil*. Os textos presentes em ambos os livros da série *Muito Prazer* (FERNANDES; FERREIRA, RAMOS, 2008; 2012) eram, em sua maioria, textos publicitários, jornalísticos e diálogos criados para a prática dos conteúdos estudados. Já no caso de *Samba!* (FERRAZ; PINHEIRO, 2020), nenhum texto literário foi encontrado escrito no material, apenas dez sugestões de canções para escuta. Somente os títulos dessas canções constam no início de cada unidade do livro, sem qualquer enunciado, acompanhados do ícone de atividade de compreensão auditiva, o que nos leva a concluir que o papel desse TL no material é simplesmente de contextualizador do tema estudado em seguida.

Há também casos em que os gêneros literários são citados em atividades inteiras e, contudo, os textos desses gêneros não compõem realmente o livro didático. Isso ocorreu com o poema surrealista, no *Novo Avenida Brasil 3*, e a lenda, no livro-texto da coleção *Muito Prazer*, ambos trabalhados como temática, sem aparecer, no entanto, nenhum TL desses gêneros nesses LD para apreciação e discussão.

A não existência de literatura escrita nos livros citados, de toda forma, constitui um importante dado a respeito do lugar do TL nesses livros didáticos. Ao que parece, a dicotomia língua-literatura ainda persiste no ensino-aprendizado de PLE e a literatura, que muitas vezes é apenas um pretexto para o ensino de gramática e léxico, não aparece nem com essa função em alguns LD de PLE.

Dentre os livros que possuem pelo menos um texto literário, incluindo as canções sugeridas em *Samba!*, foram encontradas: 30 canções (sendo 11 apenas para a escuta, 11 canções completas⁶⁴ para a leitura e 8 casos em que apenas poucos versos aparecem no livro didático), 8 poemas, 7 lendas e 13 crônicas (sendo grande a maior parte delas incompletas ou adaptadas para o material e apenas 5 aparentemente completas). Também foram encontrados 33 trava-línguas e quantidades menores de outros gêneros, como contos, fábulas e pequenos trechos de romances.

Buscando responder ao questionamento, que motivou nossa investigação, como e com que propósito o texto literário se faz presente nos livros didáticos que fazem parte do nosso *corpus?*, o que pudemos perceber foi que os textos literários ainda aparecem como ilustração de fatos da língua, muitas vezes descontextualizados, sem nenhuma proposta de atividade

⁶⁴ Foram consideradas “completas” as canções em que os trechos suprimidos foram apenas os que se repetiam na letra. Possivelmente, a opção por não repetir esses trechos se deve à economia de espaço no livro, apesar de resultarem em uma perda na poeticidade dos textos. Também notamos que algumas das canções foram escritas de forma incorreta nos LD, o que foi apontado no capítulo de análise.

posterior que realmente valorize os aspectos literários dos textos ou instigue a fruição destes. Fato semelhante já havia sido apontado por Oliveira e Tosatti (2015), ao afirmarem que os gêneros mais comumente encontrados nos LD possuem apenas função ilustrativa de fatos do cotidiano do povo brasileiro, sem a exploração de aspectos estéticos e inferenciais.

Outra pesquisa que verificou algo semelhante ao que concluímos a partir de nossas análises foi a de Gonçalves (2019), que afirmou o seguinte: “o que se vê é um uso da literatura, como texto autêntico, porém com caráter de texto informativo. Esse uso reforça a dicotomia língua e literatura, já que não permite que os textos sejam usados e reconhecidos como produção cultural artística” (GONÇALVES, 2019, p. 54). O mesmo foi verificado em nossa investigação, ao constatarmos que as atividades propostas para trabalho com os textos literários que compunham o nosso corpus não os abordavam enquanto produção artística e cultural, mas somente como texto informativo ou ilustrativo.

Vale lembrar, no entanto, que tomamos como corpus para a nossa investigação apenas as canções e poemas presentes nos livros selecionados e que o resultado encontrado se refere a essa amostragem específica. Não consideramos aqui os demais textos literários e não literários presentes nos livros didáticos investigados e não podemos afirmar que os materiais, de maneira geral, não promovem a fruição literária através dos outros TL neles presentes, os quais não analisamos em nossa pesquisa. Também não afirmamos que esses LD não instiguem trocas interculturais a partir dos diversos outros textos que não fizeram parte do nosso corpus. Os resultados obtidos em nossa investigação, ressaltamos novamente, consideram apenas os textos e atividades aqui expostos e analisados.

Os textos analisados apareceram em exercícios de escuta, leitura, oralidade e escrita, trabalhando as quatro competências clássicas do ensino-aprendizado de línguas estrangeiras, com foco principal na compreensão global do texto. Houve ainda casos em que nenhuma atividade foi proposta para esses TL, desperdiçando a riqueza estética e cultural das obras.

Diante da multiplicidade de temas presentes nas canções e poemas inseridos nos livros didáticos, eram também múltiplas as possibilidades de atividades que poderiam estimular reflexões voltadas para o intercultural, porém, de maneira geral, as atividades propostas pelos livros, a partir dos gêneros selecionados para o corpus, não favoreceram as trocas e o diálogo entre culturas.

Esse fato observado corrobora mais uma vez com a pesquisa de Gonçalves (2019), ao afirmar que a abordagem adotada na maioria dos livros atualmente comercializados, de maneira geral,

valoriza o trabalho sobre o componente linguístico e a prática de habilidades comunicativas. Vê-se, com isso, que a dimensão estética e intercultural não é alvo de exploração no uso da literatura. Há uma tendência de explorar a literatura, levando-se em conta somente sua dimensão comunicativa e linguística (GONÇALVES, 2019, p. 53).

Isso pôde ser observado nas atividades propostas para as canções e poemas inseridos nos LD, as quais trabalhavam tão somente aspectos comunicativos e linguísticos expostos pelo texto, deixando de lado a riqueza estética e intercultural destes.

Sabemos que o LD de PLE, ou de qualquer outra língua ou disciplina, não consegue encerrar a totalidade dos conhecimentos essenciais aos estudantes e suprir todas as necessidades que possam surgir no processo de ensino-aprendizagem. Cabe ao professor complementar o material de acordo com as especificidades de cada contexto, de forma a trabalhar e desenvolver não só as quatro competências tradicionalmente almeçadas, mas também a competência intercultural dos estudantes. No entanto, acreditamos que o material deva ser o mais completo e atualizado possível, uma vez que seu intuito principal deveria ser o de auxiliar o professor e o estudante no processo de aquisição de um novo idioma. Além disso, devemos ter em mente que, muitas vezes, os livros são adquiridos por aprendizes autodidatas, que não terão, dessa forma, acesso a outros materiais selecionados por um especialista na língua, como o professor, restando a eles mesmos a tarefa de buscar alternativas para tornar o seu aprendizado mais completo, em termos literários e interculturais.

Desta forma, consideramos que a escassez de literatura, ou mesmo de sugestões de obras literárias, e o trabalho insuficiente com aspectos culturais da língua/cultura-alvo, partindo dos gêneros que constituíram nosso corpus, são uma falha apresentada pelos livros analisados. Essa ausência e insuficiência apontadas prejudicam o exercício de empatia, autoconhecimento e respeito às diferenças que poderia ser promovido através uma abordagem intercultural dos textos examinados.

No momento da seleção do corpus, dispusemos nossa expectativa, principalmente, nos livros da coleção *Novo Avenida Brasil, Estação Brasil e Samba!*, pois estes indicavam, em seus textos introdutórios, apresentação e orelha, uma preocupação com o fator intercultural nas aulas de PLE. Diante dessa informação, esperávamos encontrar atividades interculturais a partir dos poemas e canções presentes nesses materiais, uma vez que este é um terreno bastante fecundo para esse diálogo entre culturas e para o cultivo da interculturalidade. No entanto, não houve nos livros nenhuma proposta nesse sentido a partir dos textos cujas atividades analisamos.

Apesar de alguns dos materiais, sobretudo o *Estação Brasil* (BIZON; PATROCÍNIO, 2017), proporem perguntas subjetivas ao longo das atividades analisadas, tanto para as canções

quanto para os poemas, essas não necessariamente requerem a mobilização de aspectos da cultura do estudante e a relação com a cultura-alvo em suas respostas. Na maioria dos casos, as atividades sugeridas mobilizam apenas uma ou outra cultura, sem as relacionar e sem promover, dessa forma, a interculturalidade.

De qualquer forma, é importante considerar que nem tudo depende da atividade sugerida pelo livro ou elaborada pelo próprio professor, pois

embora o conteúdo proposto pelo material didático se destine ao intercultural, isso não indica necessariamente que o trabalho vá acontecer de modo significativo. Podemos dizer então que a interculturalidade pode ser estimulada pela atividade (texto, áudio, jogo etc.) mas ela tem grande dependência dos participantes da interação (SANTOS, 2020, p. 90).

Sendo assim, o que vai determinar o sucesso das discussões e sua ascensão ao nível do intercultural é também a participação dos estudantes, por isso a necessidade de, antes de tudo, cativá-los através de tarefas que despertem seu interesse pela língua e a cultura-alvo, que sejam estimulantes e adequadas ao seu nível de proficiência, pois precisam ser desafiadoras na medida certa, já que uma atividade fácil demais, como em muitos dos casos verificados nessa pesquisa, é tão desmotivante quando uma muito difícil.

Diante do analisado, podemos concluir que: 1) a presença de textos literários nos livros didáticos não estimulam de forma satisfatória a apreciação da literatura e cultura brasileira a partir das canções e poemas, uma vez que a função atribuída a esses TL, na maioria dos casos é de mero contextualizador, fonte de vocabulário ou ainda, texto para correção gramatical; 2) os textos, de maneira geral, foram apresentados parcialmente e a presença das canções e poemas nos LD não foi trabalhada de forma a dar destaque às necessárias trocas interculturais em sala de aula; e 3) as atividades propostas que analisamos trabalham, principalmente, a compreensão oral e escrita, ignorando os aspectos literários e culturais dos textos.

Por fim, vale lembrar que “ensinar uma língua, mesmo que seja a própria, é uma tarefa árdua que não pode ser realizada por qualquer pessoa. Da mesma forma, não pode ser utilizada a mesma metodologia adotada nas aulas com alunos nativos”⁶⁵ (VENTURA JORGE, 2015. p. 48). Além da mera compreensão do texto escrito ou oral e da aquisição de vocabulário, o professor de língua estrangeira tem, talvez mais do que o professor de língua materna, a responsabilidade de mediar o desenvolvimento intercultural dos estudantes, de modo que a sala

⁶⁵ “Enseñar una lengua, aunque sea la propia, es una laboriosa tarea que no puede realizar cualquiera. Asimismo, tampoco se puede emplear la misma metodología que la adoptada en las aulas con estudiantes nativos” (VENTURA JORGE, 2015. p. 48).

de aula seja não apenas um local de aprendizado de um novo idioma, mas também um ambiente de trocas, respeito e empatia.

REFERÊNCIAS

ALBERT, M-C; SOUCHON, M. **Les textes littéraires en classe de Langue**. Paris, Hachette, 2000.

ALBUQUERQUE, R. A integração entre a competência intercultural e a interacional no ensino de português para falantes de espanhol. In.: GONÇALVES, L. (Org). **O Ensino de Português como Língua Estrangeira: Reflexões sobre a prática pedagógica**. Washington: Boavista Press, 2016.

ALMEIDA, C. C. L. **Textos literários em livros didáticos de português brasileiro como língua estrangeira: uma análise multimodal**. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014 Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17785/1/2014_CamilaCynaraLimaAlmeida.pdf. Acesso em 20 mar. 2021.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Índices nacionais de desenvolvimento do Ensino de Português como Língua Estrangeira. In.: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. **Projetos Iniciais em Português Para Falantes de Outras Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2007.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de credenciar-se na área de ensino de português a falantes de outras línguas. In.: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. **Projetos Iniciais em Português Para Falantes de Outras Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2007.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In.: LOBO, T. et al. (Orgs). **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2018. 2 ed.

ALPENDRE, S. M. B. **O Uso de Canções e Poesia nas aulas de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico**. 2018. 153 f. Relatório de Estágio (Mestrado) – Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, Instituto Politécnico da Guarda, Guarda, 2018. Disponível em: http://bdigital.ipg.pt/dspace/bitstream/10314/4906/1/EI_1CEB%20-%20Sandra%20M%20B%20Alpendre.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

BIZON, A. C. C.; PATROCÍNIO, E. F. **Estação Brasil: Português para Estrangeiros**. Campinas: Editora Átomo, 2017.

BRITO, T. M. de. *Metamórphosis em Terezinha de Jesus*. **DLCV - Língua, Linguística & Literatura**, João Pessoa, PB, v. 3, n. 1, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/dclv/article/view/7481>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BROCCO, A. S.; CONSOLO, D A. Avaliação e formação de professores de Português para Falantes de Outras Línguas no contexto do Teletandem Institucional Integrado. In.: KANEOYA, M. L. C. K. (Org.). **Português Língua Estrangeira em contextos universitários: experiências de ensino e de formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developper la dimension interculturelle de l'enseignement des langues**. Conseil de l'Europe: Strasbourg, 2002.

CARTA CAPITAL. **O universo da música caipira**, 21 maio 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/o-caipira-revisitado/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CORDEIRO, E. N. Novo Avenida Brasil 2 – O olhar do estrangeiro no Brasil. **Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico**. Rio de Janeiro, n. 1, 2016. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_pdpe.php?strSecao=fasciculo&fas=26842&NrSecao=X2. Acesso em 28 nov. 2020.

CUNHA, M. J. C. O. Português para Falantes de Outras Línguas: redefinindo tipos e conceitos. In.: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. **Projetos Iniciais em Português Para Falantes de Outras Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2007.

DINIZ, L. R. A. [Orelha do livro]. In.: BIZON, A. C. C.; PATROCÍNIO, E. F. **Estação Brasil: Português para Estrangeiros**. Campinas: Editora Átomo, 2017.

EULER, M. Um homem morre a cada dez minutos no Brasil pelo consumo de álcool. **Rádio Agência Brasil**, 26 nov. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/saude/audio/2022-11/um-homem-morre-cada-dez-minutos-no-brasil-pelo-consumo-de-alcool>. Acesso em: 12 dez. 2022.

FERRAZ, A.; PINHEIRO, I. M. **Samba! Curso de língua portuguesa para estrangeiros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. 1 ed.

FERRAZ, J. A.; ALMEIDA, C. C. L. Ressemiotização de textos literários em livros didáticos de português brasileiro para estrangeiros: uma análise multimodal. **RevLet**, v. 8, n. 1, p. 178-196, 2016. ISSN: 2176-9125. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/361.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

FERNANDES, E. C. S.; EIRÓ, J. G. Experiências interculturais e aquisição de Língua Estrangeira e/ou Segunda Língua. In.: BRAWERMAN-ALBINI, A.; MEDEIROS, V. S. (Orgs). **Diversidade cultural e ensino de Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

FERNANDES, G. R. R.; FERREIRA, T. L. S. B.; RAMOS, V. L. **Muito Prazer: Fale o Português do Brasil**. Barueri: Disal Editora, 2008. 8 ed.

FERNANDES, G. R. R.; FERREIRA, T. L. S. B.; RAMOS, V. L. **Muito Prazer: Fale o Português do Brasil – Caderno de Exercícios**. Barueri: Disal Editora, 2012. 4 ed.

FIGLILOLO, G. Ensino de línguas estrangeiras: a poesia como recurso didático. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 2, n. 1, p.125-142, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6193394>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FLORÊNCIO, J. R. **O genocídio na narrativa Le livre D'Élise: literatura, memória e história no ensino de francês como língua estrangeira**. 2019. 250 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1rQpGSTtH_T7yzMnNdfnyzFBAO3pzbYmK/view. Acesso em: 26 set. 2020.

FORTES, L. I. A. **O lugar da expressão poética na aula de Português Língua Materna e de Francês Língua Estrangeira**. 2016. 203 f. Relatório de Estágio (Mestrado) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2016. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/20173/2/relat%c3%b3rio%20Lara%20final.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

FOUATIH, W. M. La literatura como recurso didáctico en el aula de ELE. **Actas del Taller “Literaturas Hispánicas y ELE”**, Instituto Cervantes de Orán, Argélia, p. 121-130, mar. 2009. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2009/13_f_ouatih.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.

GONÇALVES, L. **O Ensino de Português como Língua Estrangeira: Reflexões sobre a prática pedagógica**. Washington: Boavista Press, 2016.

GONÇALVES, F. S. **O uso da literatura o ensino de português língua estrangeira numa abordagem intercultural**. 2019. 279 f. Tese Doutorado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://sig.cefetmg.br/sigaa/verArquivo?idArquivo=2306388&key=dc9bd1170a916759a387face88bbdbb5>. Acesso em 17 mar. 2021.

GOMES DE MATOS, F. Uma reflexão final. In.: KANEOYA, M. L. C. K. (Org.). **Português Língua Estrangeira em contextos universitários: experiências de ensino e de formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

HOLCOMBE, M. Uma em cada 5 mortes de adultos nos EUA é devido ao consumo excessivo de álcool. **CNN Brasil**, 3 nov. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/uma-a-cada-5-mortes-de-adultos-nos-eua-e-devido-ao-consumo-excessivo-de-alcool/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

KANEOYA, M. L. C. K. O professor de línguas como um agente interculturalista e humanizador em um contexto de ensino de Português Língua Estrangeira na universidade: implicações para a formação docente. In.: KANEOYA, M. L. C. K. (Org.). **Português Língua Estrangeira em contextos universitários: experiências de ensino e de formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf. Acesso em: 30 fev. 2021.

LIMA, E. E. O. F.; IUNES, S. A. **Falar... Ler... Escrever... Português: Um curso para estrangeiros – Livro-Texto**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2019. 3 ed.

LIMA, E. E. O. F.; IUNES, S. A. **Falar... Ler... Escrever... Português: Um curso para estrangeiros – Livro de Exercícios**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017. 3 ed.

LIMA, E. E. O. F. et al. **Novo Avenida Brasil 1: Curso Básico de Português para Estrangeiros**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LIMA, E. E. O. F. et al. **Novo Avenida Brasil 2: Curso Básico de Português para Estrangeiros**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2019.

LIMA, E. E. O. F. et al. **Novo Avenida Brasil 3: Curso Básico de Português para Estrangeiros**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

LOPES-ROSSI, M. A. G; RENDA, V. L. B. de S. Sequência didática para leitura de poema como contribuição ao ensino de Língua Portuguesa. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 6, n.1, p. 287-303, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/6da0/20188b890b19b67c72f975add193d03897a0.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

LUNA, D. C. R. **A abordagem do intercultural em atividades com textos literários nos livros didáticos de FLE**. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2013. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1DIvNn3gBLzdVwlsk7WKPc0qa0bXtssUk/view>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MAGALHÃES, C. G. M. **Um lugar para o texto literário na aula de PLE**. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2016. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/86885/2/161388.pdf>. Acesso em 12 mar. 2021.

MARCHANT, M. **Português para Estrangeiros**. Porto Alegre: AGE, 2013. 30 ed.

MEDEIROS, S. H. G; SOARES, B. L. A.; SANTOS, D. L. Ensino remoto de língua francesa, através da música, para idosos: desafios e perspectivas. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 9, p. 91-107, nov. 2020. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1949>. Acesso em: 16 fev. 2021.

MENDES, E. Formar professores de Português LE/L2 na universidade: desafios e projeções. In.: KANEOYA, M. L. C. K. (Org.). **Português Língua Estrangeira em contextos universitários: experiências de ensino e de formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

MELO, P. B. O. As canções como unidade de ensino na sala de aula de francês como língua estrangeira. **Revista Caletrosópio - Estudos Linguísticos**. v. 9, 2021. - ISSN 2318-4574.

MORAIS FILHO, E. P. **Línguas, literatura e intercompreensão: estudo sobre as representações de professores**. 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/17xEOCMY_9_W8TgZOipF6A36rICckwyOd/view. Acesso em: 16 fev. 2021.

OLIVEIRA, B. M. O texto em verso no desenvolvimento da competência lexical em aula de português língua estrangeira. **Verba Hispanica**. University of Ljubljana, Eslovênia, v. 6, n. 27, p. 249-265, 2019. Disponível em: <https://journals.uni-lj.si/VerbaHispanica/article/view/8962/8805>. Acesso em: 30 set. 2022.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, R. S.; TOSATTI, N. M. Aspectos comparativos sobre gêneros poéticos em materiais de PLE. In: **Anais do V SILID - IV SIMAR**, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em:

<http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/v-silid-iv-simar/010.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2021.

ORNELAS, R. M. **O uso da Canção no ensino do Português como língua estrangeira**. 2015. 80 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, Portugal, 2015. Disponível em: <https://1library.org/document/yd23k3gq-o-uso-cancao-ensino-portugues-como-lingua-estrangeira.html>. Acesso em: 16 jan. 2022.

OURIQUE, J. L. P.; SANTOS, A. M. Poesia em Sala de Aula. **Disciplinarum Scientia**. Série: Artes, Letras e Comunicação. Universidade Franciscana (UFN). Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 99-112. 2000. ISSN 2177-0948. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumALC/article/view/628>. Acesso em: 20 jul. 2021

PINHEIRO-MARIZ, J. **O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)**. 2007. 284 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-05052008-114942/pt-br.php>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PINHEIRO-MARIZ, J. Percepções sobre ensinar literatura no âmbito do ensino de línguas estrangeiras (LE). **Todas as Letras**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 72-84, ago./dez. 2015 <http://dx.doi.org/10.15529/1980-6914/letras.v17n3p72-84>

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIS, L. M. Implicações do conceito de língua pluricêntrica para a promoção do português e para o processo de ensino-aprendizagem de PLE-PL2. In.: GONÇALVES, L. (Org). **O Ensino de Português como Língua Estrangeira: Reflexões sobre a prática pedagógica**. Washington: Boavista Press, 2016.

RODRIGUES, B. G. Interculturalidade, formação de professores e ensino-aprendizagem de língua inglesa no Piauí. In.: BRAWERMAN-ALBINI, A.; MEDEIROS, V. S. (Orgs). **Diversidade cultural e ensino de Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

SÁ-SILVA, J. R.; et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Rio Grande do Sul, v. 1, n. 1, jul. de 2009.

SANTORO, E. **Da indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em cursos de Letras**. 2007.

355 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em:
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-26022008-141241/pt-br.php>. Acesso em 21 jan. 2021.

SANTOS, J. M. P. **Materiais Didáticos para o ensino de Português como Língua Estrangeira**. Curitiba: InterSaberes, 2020.

SANTOS, J. M. P. **Metodologia de ensino Língua Portuguesa como Língua Estrangeira**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

SILVA, M. R. S. **L'amour, La fantasia, de Assia Djébar: a literatura em aula de FLE como lugar de resistência feminina**. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017. Disponível em:
https://drive.google.com/file/d/0B9_6p7k-tgLQMUhvRS1IbEZmzA/view. Acesso em: 03 nov. 2020.

SILVA, K. A.; SÁ, R. L. **(Falta de) Políticas Públicas de ensino e de aprendizagem de Português para falantes de outras línguas: uma interface entre o real e o ideal**. In.: KANEOYA, M. L. C. K. (Org.). **Português Língua Estrangeira em contextos universitários: experiências de ensino e de formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

SIMÕES, D. Ensino da língua e consequências interdisciplinares e interculturais. In.: GONÇALVES, L. (Org.). **O Ensino de Português como Língua Estrangeira: Reflexões sobre a prática pedagógica**. Washington: Boavista Press, 2016.

SOUZA, J. P. C. A elaboração de materiais didáticos com base em canções na perspectiva do letramento literomusical. In: BULLA, Gabriela da Silva; UFLACKER, Cristina Marques; SCHLATTER, Margarete (Orgs.). **Práticas Pedagógicas e Materiais Didáticos para o ensino de português como língua adicional**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019. (ISBN: 978-85-386-0515-7). Disponível em:
https://www.academia.edu/44604501/A_ELABORACAO%C3%87%C3%83O_DE_MATERIAIS_DID%C3%81TICOS_COM_BASE_EM_CAN%C3%87%C3%95ES_NA_PERSPECTIVA_DO_LETRAMENTO_LITEROMUSICAL. Acesso em 16 jan 2022.

TAKAHASHI, N. T. O emprego de textos literários no ensino de português para estrangeiros. In.: GIL, B. D.; AMADO, R. S. (Orgs). **Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas**. São Paulo: Paulistana, 2012.

TAKAHASHI, N. T. **Textos literários no ensino de português língua estrangeira (PLE) no Brasil**. 2008. 158 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em:
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-18092008->

155530/publico/DISSERTACAO_NEIDE_TOMIKO_TAKAHASHI.pdf. Acesso em 15 mar 2021.

TOZONI-REIS, M. F. C. **A Pesquisa e a Produção de Conhecimentos**. São Paulo: UNESP, 2010.

VENTURA JORGE, M. La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. **TEJUELO**. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. v. 21, p. 30-53, 2015. Disponível em:
<https://tejuelo.unex.es/article/view/1629#:~:text=En%20lo%20concerniente%20a%20la,de%20las%20competencias%20literaria%2C%20ling%C3%BC%C3%ADstica%2C>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ZAMPIETRO, L. M. **Português do Brasil como Língua Estrangeira - Gramática**. São Paulo: Disal Editora, 2016

ANEXOS

Anexo 1: Principais acrônimos, nomenclaturas, públicos-alvo e definições para ensino de Português

Acrônimo	Nomenclatura: Português...	Público-alvo	Definição
PLH	língua de herança	filhos de pais cuja língua materna é a língua portuguesa	Possui características próprias, pois trata-se da língua da casa, do coração; carrega valores. Crenças, representações linguísticas, socioculturais e familiares transmitidos pelos pais, parentes e outros paisanos.
PLA	língua adicional	não-nativos	em determinados contextos é considerada uma interlíngua, pois é utilizada para a comunicação transacional entre pessoas de diferentes nacionalidades e que não compartilham a língua nativa do país de língua portuguesa onde se encontram no momento; transmite a ideia de acréscimo ou língua acrescentada para um fim.
PLE	língua estrangeira	estrangeiros	Esse termo vem do latim <i>extraneus</i> e do grego ξένος (xénos) e reflete o conceito de estranho, do outro, da não excelência na língua, carrega o conceito de poder hegemônico, do não protagonismo e da busca pelo padrão para aceitação.
PLI	língua internacional	comunidade mundial	aqui nos referimos ao Português usado como língua franca.

PLF	língua de fronteira	residentes em países de fronteira com os de língua portuguesa	refere-se ao resultado do entre(cruzamento) entre línguas dominantes na fronteira: possui um caráter hierárquico e político.
PLM	língua materna	nativos cuja primeira língua é o Português	pode ser chamada também de língua da primeira infância por aludir a língua assimilada no contato com a mãe; também se refere à adquirida de forma natural, sem intervenção pedagógica e em interação com o meio em que a criança nasce.
PSL	segunda língua	nativos de países de língua portuguesa, mas cuja primeira língua não é o Português	é aquela aprendida pelos que nascem num país cuja língua oficial é o Português, mas que não é visto como sua língua materna, e.g.: os deficientes auditivos que se comunicam através da língua de sinais, os indígenas e os que pertencem a grupos de minorias linguísticas.

Fonte: Silva e Sá (2019, p. 167).

Anexo 2: Trava-línguas no Português do Brasil como Língua Estrangeira – Gramática

Fonética (2): principais dificuldades de pronúncia 95

II Fonética (2): principais dificuldades de pronúncia**1 /h/ /r/ /l/**

Leia as palavras:

/h/	/r/	/l/	Trava-línguas
carro	caro	calo	O rato roeu a roupa do rei de
barraco	barato	abalo	Roma. E a rata roeu a rolha da
carreta	careta	valeta	garrafa da rainha.
rubro	urubu	lupa	
reta	careca	muleta	Eu cantarolaria. Ele cantarolaria.
horroroso	caloroso	lodoso	Nós cantarolaríamos. Eles
Roma	aroma	calor	cantarolariam.
rosa	rigorosa	calosa	
rio	delírio	alívio	lara amarra a arara rara, a rara
remo	careta	deleta	arara de Araraquara.
carroça	carola	lorota	
arremesso	endereço	elemento	Uma aranha dentro da jarra. Nem
ritmo	marítimo	paralítico	a jarra arranha a aranha. Nem a
			aranha arranha a jarra.
			O careca careta carrega a
			carranca e escorrega no córrego
			Carrarazal.

Leia:

A porta da Moura torta corta a parte perto do batente torto do porto carmesim.

A cartada certa e que importa cerca o farto arsenal.

O Rio Parnaíba não é perto de São Paulo.

Anexo 3: Trava-línguas no *Português do Brasil como Língua Estrangeira – Gramática*

96 OS SONS E A GRÁFIA

2 /p/ /b/

Leia as palavras:

/p/	/b/	Trava-línguas
pão	bom	O peito do pé de Pedro é preto. Se Pedro é preto, o pé de Pedro também é preto.
ipê	bêbado	
palavra	balada	Você sabia que o sabiá sabia assobiar?
pororoca	boboca	
pipoca	bisteca	Você sabia que a sábia mãe do sabiá não sabia que o sabiá sabia assobiar?
proporção	botão	
opção	observação	
pedido	abrasivo	
padaria	abusivo	

3 /b/ /v/

Leia as palavras:

/b/	/v/	Trava-línguas
cobro	livro	Essa trova é uma trava pra te entrarvar. Entravar com uma trova é uma trava de lascar!
abre	ave	
abacaxi	vaca	Com a vassoura varria ao lado dos vasos do viveiro da avó. A avó uma ave via e ouvia seu canto no viveiro em Vacaria.
abóbora	avó	
bêbado	avô	
borracharia	vidraçaria	
biblioteca	viveiro	A víbora viboraleia viboraleando a viboraleiar. Viboraleia a avara borboleta ambivalente a voar.
biblioteconomia	avaria	
bolsa	ova	
bizarro	vital	

Anexo 4: Letra da canção *Trabalhador**Trabalhador* – Seu Jorge (2007)⁶⁶

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

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

⁶⁶ Disponível em: <https://www.musixmatch.com/pt-br/letras/Seu-Jorge/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, garçõnete, jurista, pedreiro
Trabalhador brasileiro
Trabalha igual burro e não ganha dinheiro
Trabalhador brasileiro
Trabalhador

Trabalhador

(Meu nome qual é? Meu nome é trabalho, mas eu tô pegado)
(A fim de um cascalho, vou pra todo lado)
(Tenho cinco pirralhos, chorando um bocado)
(Vê se quebra o galho doutor, tô desempregado)
(Me arranja um trabalho doutor, tô desempregado)

Compositores: Montgomery Ferreira Nunis, Arlindo Domingos da Cruz Filho, José Franco Lattari e Jorge Mário Da Silva.

Anexo 5: Letra da canção *Vamos dançar**Vamos Dançar* – Ed Motta (1988)⁶⁷

Eu não nasci pra trabalho
 Eu não nasci pra sofrer
 Eu percebi que a vida
 É muito mais que vencer

Já dirigi automóveis
 Já consumi capital
 Já decidi que o dinheiro
 Não vai pagar, não vai pagar
 A minha paz

Vamos dançar lá na rua
 Vamos dançar pra valer
 Vamos dançar enquanto é tempo
 Nos aplicar a viver

Já dirigi automóveis
 Já consumi capital
 Já decidi que o dinheiro
 Não vai pagar, não vai pagar...

Eu não nasci pra trabalho
 Eu não nasci pra sofrer
 Eu percebi que a vida
 É muito mais que vencer

Já dirigi automóveis
 Já consumi capital
 Já decidi que o dinheiro
 Não vai pagar, não vai pagar
 A minha paz

Vamos dançar lá na rua
 Vamos dançar pra valer
 Vamos dançar enquanto é tempo
 Nos aplicar a viver

Já dirigi automóveis
 Já consumi capital
 Já decidi que o dinheiro
 Não vai pagar, não vai pagar...

Compositores: Rafael Denis e Eduardo Motta.

⁶⁷ Disponível em: <https://www.musixmatch.com/pt-br/letras/Ed-Motta/Vamos-Dan%C3%A7ar>

Anexo 6: Segunda página do texto sobre carnaval

tambores, fazendo um barulho ensurdecedor. Depois, muito depois, apareceram os corsos — um enorme desfile de carros, muitos com capotas de lona abaixadas, levando foliões fantasiados, muito confete, serpentina e alegria. Os corsos ficaram famosos em todo o país e mesmo cidades pequenas do interior costumavam fazê-los.

3ª parte

O carnaval de hoje



Carnaval no Rio de Janeiro.

Várias cidades brasileiras mantêm hoje, por tradição, um carnaval de rua com características bem próprias. Em Salvador, na Bahia, a multidão, dançando e cantando, na maior confusão, segue o Trio Elétrico, um caminhão muito iluminado, que lentamente percorre as ruas da cidade espalhando músicas carnavalescas num volume de som infernal. Em Recife, capital de Pernambuco, multidões em delírio dançam o frevo — música de ritmo extremamente rápido e alegre.

Os desfiles das escolas de samba são espetaculares ... Embora haja desfiles em várias cidades brasileiras, o Rio de Janeiro é, sem dúvida, o grande cenário. As escolas de samba cariocas nasceram no morro. A primeira surgiu em 1929.

Nessas escolas, compositores, instrumentistas e dançarinos uniam-se para desfilar. As mulheres saíam vestidas de baiana e os homens com roupa colorida, camisa listrada e chapéu de palha, a indumentária típica do malandro carioca.

Só em 1952, as escolas começaram a organizar-se realmente. Hoje, o samba desce o morro e “pede passagem” para entrar na avenida. O espetáculo é quase indescritível. Ao som da batucada, milhares de pessoas, de todas as idades, operários, comerciantes, velhas cozinheiras, arrumadeiras, estudantes, costureiras, desempregados, sambando, invadem a cidade, transformados em reis, rainhas, índios, generais, damas

Anexo 7: Final do texto sobre o carnaval e exercícios

antigas, numa grande festa colorida de cetim, plumas e lantejoulas. É o mundo de sonho e fantasia, que, depois de um ano de dura preparação, desfila sob os aplausos do público. E cada uma das escolas espera ansiosamente ganhar o prêmio.

O Rio para nesses três dias para viver o carnaval. Na quarta-feira, tudo é apenas uma lembrança. Os operários voltam para as suas máquinas, as cozinheiras para seu fogão, os comerciantes para seu balcão. Mas, enquanto esperam o resultado do julgamento, já pensam no desfile do próximo ano.

Responda

1. O que o entrudo tem a ver com o carnaval?
2. O entrudo desapareceu naturalmente? Explique.
3. O entrudo — uma manifestação popular de rua foi substituído por outras formas de festa de rua. O texto cita duas que já não mais existem. Quais são?
4. Aponte três manifestações de carnaval de rua dos dias de hoje.
5. Por que se diz que as escolas de samba nasceram do povo?
6. Pense nos desfiles das escolas de samba cariocas. Responda: O que é o carnaval? Alegria ou ilusão? Discuta.



Sambódromo, Rio de Janeiro.

Anexo 8: Final do texto sobre a cachaça e exercícios

aqui e vendê-lo para a Europa. Foram, então, surgindo no Nordeste os grandes engenhos, fazendas produtoras de açúcar. Escravos africanos vieram, muitos, para trabalhar duro. Foi aí que a cachaça apareceu, resultado da fermentação do caldo da cana-de-açúcar. Os escravos a tomavam com prazer: ela os deixava zonzos, livres ... bêbados. Depois veio o Ciclo do Ouro, em Minas. E lá estava a cachaça, ajudando os mineradores a suportar os dias de trabalho duro e as noites geladas nas serras mineiras.

Desde a sua origem, a cachaça, ou pinga, era vista pelas elites como "bebida de pobre", uma marca pesada de indigência. O preço baixo, por outro lado, tornou-a muito popular. Um gole da "branquinha" esquentava o corpo, fazia esquecer a fome, além de animar as conversas e a roda de violão.

Pode-se, hoje, afirmar com segurança que a cachaça é, no Brasil, a bebida nacional por excelência. Atualmente é apreciada em todos os níveis sociais e pode atingir preços muito elevados.

Pinga ou cachaça? Pinga é, ainda, o nome popular da bebida barata, consumida principalmente nos ambientes muito pobres. Cachaça é o nome que se dá à bebida pura, produzida artesanalmente em alambiques. São cerca de 40.000 alambiques de pequenos produtores, fabricando, eles próprios, a sua cachaça, com gosto característico – como acontece nas vinícolas.

Apreciar uma boa cachaça, no churrasco com amigos ou numa noite de samba, é um hábito brasileiro. A cachaça é brasileira, como o futebol e a caipirinha. Mas lembre-se! Sem cachaça, nada de caipirinha ... (e, principalmente, se dirigir, não beba!)

(Texto de Emma Eberlein O. F. Lima)

A. Responda.

1. Por que a pinga é considerada "bebida de pobre" pelas elites brasileiras de antigamente?

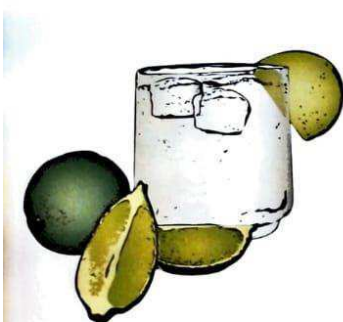
2. Que efeito tinha a pinga sobre os escravos nos engenhos de açúcar e, mais tarde, sobre os escravos que trabalhavam nas minas de ouro e pedras preciosas de Minas Gerais?

3. Para os entendidos, qual é a diferença entre pinga e cachaça?

4. Hoje em dia a cachaça tem "status". Em que ocasião ela é bebida socialmente?

B. Os outros nomes da pinga.

1. A pinga ou cachaça tem muitos e muitos outros nomes. Aqui estão alguns. Examine a lista e converse com seus amigos sobre eles. O que cada um desses nomes sugere?



água-benta	capote de pobre	mata-bicho
aguardente	danada	perigosa
arrebenta-peito	malvada	lindinha
brasa	ela	pura, purinha
branquinha	esquenta por dentro	quebra-goela
remédio	sinhazinha	caninha

Anexo 9: Letra da canção *Trem das Onze**Trem das Onze* – Adoniran Barbosa (1964)⁶⁸

La la laia laia
 Tu du rururu, tu du rururu, tu du rururu (laia laia)

Não posso ficar nem mais um minuto com você
 Sinto muito amor, mas não pode ser
 Moro em Jaçanã, se eu perder esse trem
 Que sai agora às 11 horas, só amanhã de manhã

Não posso ficar nem mais um minuto com você
 Sinto muito amor, mas não pode ser
 Moro em Jaçanã, se eu perder esse trem
 Que sai agora às 11 horas, só amanhã de manhã

Além disso, mulher, tem outra coisa
 Minha mãe não dorme enquanto eu não chegar

Sou filho único
 Tenho minha casa pra olhar
 Não posso ficar

Não posso ficar nem mais um minuto com você
 Sinto muito amor, mas não pode ser
 Moro em Jaçanã, se eu perder esse trem
 Que sai agora às 11 horas, só amanhã de manhã

Além disso, mulher, tem outra coisa
 Minha mãe não dorme enquanto eu não chegar

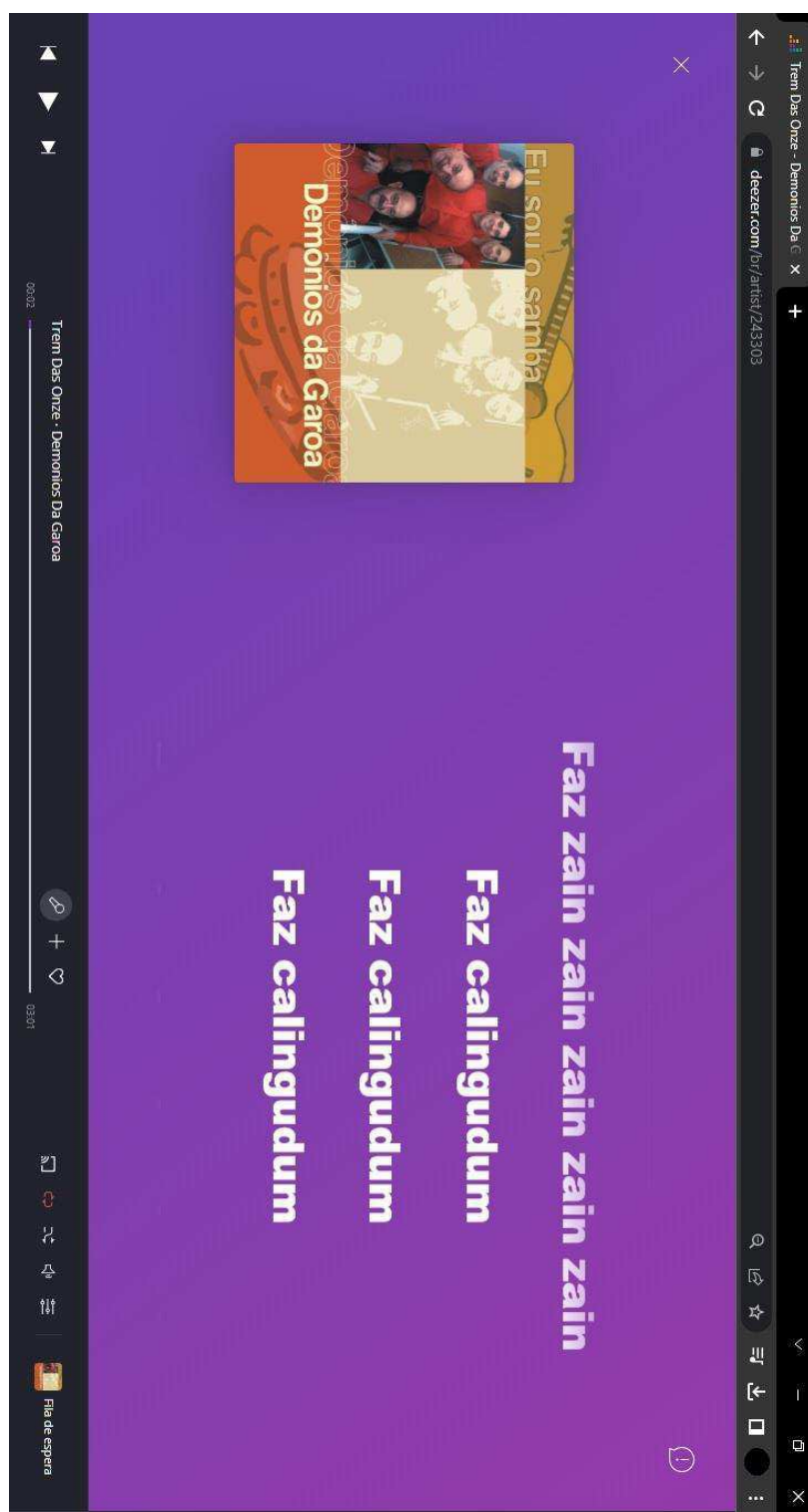
Sou filho único
 Tenho minha casa pra olhar
 Não posso ficar

La la laia laia
 Tu du rururu, tu du rururu, tu du rururu (laia laia)
 La la laia laia
 Tu du rururu, tu du rururu, tu du rururu (laia laia)

(imitação do barulho de trem)

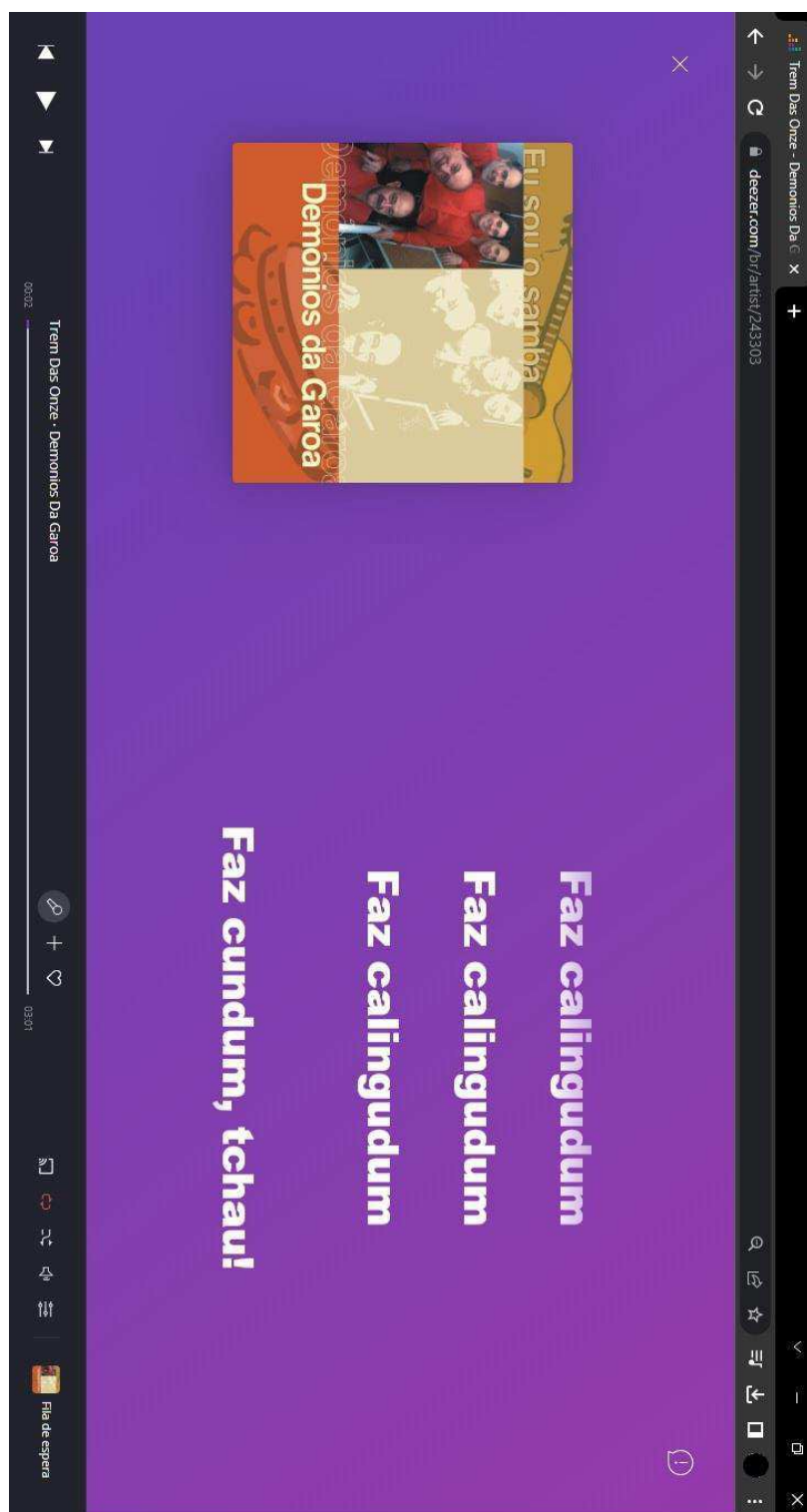
Compositores: Adoniran Barbosa.

⁶⁸ Adaptada. Disponível em: <https://www.musixmatch.com/pt/letras/No%C3%ABl-Rosa/Conversa-de-Botequim>.

Anexo 10: Versos iniciais da canção *Trem das Onze* – Demônios da Garoa

Fonte: Captura de tela - Deezer (2023)⁶⁹.

⁶⁹ Disponível em: <https://www.deezer.com/br/artist/243303>

Anexo 11: Versos finais da canção *Trem das Onze* – Demônios da Garoa

Fonte: Captura de tela - Deezer (2023)⁷⁰.

⁷⁰ Disponível em: <https://www.deezer.com/br/artist/243303>

Anexo 12: Letra da canção *A banda**A banda* – Chico Buarque (1966)⁷¹

Estava à toa na vida
 O meu amor me chamou
 Pra ver a banda passar
 Cantando coisas de amor

A minha gente sofrida
 Despediu-se da dor
 Pra ver a banda passar
 Cantando coisas de amor

O homem sério, que contava dinheiro,
 parou
 O faroleiro, que contava vantagem,
 parou
 A namorada, que contava as estrelas,
 parou
 Para ver, ouvir e dar passagem

A moça triste, que vivia calada, sorriu
 A rosa triste, que vivia fechada, se abriu
 E a meninada toda se assanhou
 Pra ver a banda passar
 Cantando coisas de amor

Estava à toa na vida
 O meu amor me chamou
 Pra ver a banda passar
 Cantando coisas de amor

A minha gente sofrida
 Despediu-se da dor
 Pra ver a banda passar
 Cantando coisas de amor

O velho fraco se esqueceu do cansaço e
 pensou
 Que ainda era moço pra sair no terraço e
 dançou

A moça feia debruçou na janela
 Pensando que a banda tocava pra ela

A marcha alegre se espalhou na avenida
 e insistiu

A lua cheia, que vivia escondida, surgiu
 Minha cidade toda se enfeitou
 Pra ver a banda passar
 Cantando coisas de amor

Mas para meu desencanto
 O que era doce acabou
 Tudo tomou seu lugar
 Depois que a banda passou

E cada qual no seu canto
 E em cada canto uma dor
 Depois da banda passar
 Cantando coisas de amor

Depois da banda passar
 Cantando coisas de amor
 Depois da banda passar
 Cantando coisas de amor
 Depois da banda passar
 Cantando coisas de amor...

Compositores: Francisco Buarque de Hollanda.

⁷¹ Disponível em: <https://www.musixmatch.com/pt/letras/Chico-Buarque/A-Banda>.

Anexo 13: Letra da canção *A felicidade*

A felicidade – Tom Jobim (1959)⁷²

Tristeza não tem fim
Felicidade sim

A felicidade é como a pluma
Que o vento vai levando pelo ar
Voa tão leve, mas tem a vida breve
Precisa que haja vento sem parar

A felicidade do pobre parece
A grande ilusão do carnaval
A gente trabalha o ano inteiro
Por um momento de sonho
Pra fazer a fantasia
De rei ou de pirata ou jardineira
E tudo se acabar na quarta-feira

Tristeza não tem fim
Felicidade sim
Tristeza não tem fim
Felicidade sim

A felicidade é como a gota
De orvalho numa pétala de flor
Brilha tranquila
Depois de leve oscila
E cai como uma lágrima de amor

A minha felicidade está sonhando
Nos olhos da minha namorada
É como esta noite
Passando, passando
Em busca da madrugada
Falem baixo, por favor
Pra que ela acorde alegre como o dia
Oferecendo beijos de amor

Tristeza não tem fim
Tristeza não tem fim
Tristeza não tem fim

Compositores: Antônio Carlos Jobim e Marcus Vinícius da Cruz de Mello Moraes.

⁷² Disponível em: <https://www.musixmatch.com/pt/letras/Antonio-Carlos-Jobim/A-Felicidade-Live>.

Anexo 14: Letra da canção *Asa Branca*

Asa Branca – Luiz Gonzaga (1947)

Quando oiei a terra ardendo
Qual fogueira de São João
Eu perguntei a Deus do céu, ai
Por que tamanha judiação?
Eu perguntei a Deus do céu, ai
Por que tamanha judiação?

Que braseiro, que fornaia
Nenhum pé de prantação
Por farta d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão
Por farta d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão

Inté mesmo a asa branca
Bateu asas do sertão
Entonce eu disse: adeus, Rosinha
Guarda contigo meu coração
Entonce eu disse: adeus, Rosinha
Guarda contigo meu coração

Hoje longe, muitas légua
Numa triste solidão
Espero a chuva cair de novo
Pra mim vortar pro meu sertão
Espero a chuva cair de novo
Pra mim vortar pro meu sertão

Quando o verde dos teus óio
Se espaiar na prantação
Eu te asseguro, não chore, não, viu
Que eu vortarei, viu, meu coração
Eu te asseguro, não chore, não, viu
Que eu vortarei, viu, meu coração

Compositores: Luiz Gonzaga do Nascimento e Humberto Cavalcanti Teixeira.

Anexo 15: Letra da canção *Garota de Ipanema*

Garota de Ipanema – Tom Jobim (versão do álbum *Inédito*, de 1987)

Olha que coisa mais linda
Mais cheia de graça
É ela menina
Que vem e que passa
Num doce balanço
A caminho do mar

Ah, por que estou tão sozinho?
Ah, por que tudo é tão triste?
Ah, a beleza que existe
A beleza que não é só minha
Que também passa sozinha

Ah, se ela soubesse
Que quando ela passa
O mundo inteirinho se enche de graça
E fica mais lindo
Por causa do amor (3x)

Por causa do amor (2x)

Ah, se ela soubesse
Que quando ela passa
O mundo inteirinho se enche de graça
E fica mais lindo
Por causa do amor (3x)

Ipanema

Compositores: Antônio Carlos Jobim e Marcus Vinícius da Cruz de Mello Moraes.

Anexo 16: Letra da canção *Sinal Fechado*Sinal Fechado – Paulinho da Viola (1969)⁷³

Olá, como vai?
Eu vou indo e você, tudo bem?
Tudo bem, eu vou indo correndo
Pegar meu lugar no futuro, e você?
Tudo bem, eu vou indo em busca
De um sono tranquilo, quem sabe ...
Quanto tempo, pois é, quanto tempo...

Me perdoe a pressa
É a alma dos nossos negócios
Oh! Não tem de quê
Eu também só ando a cem
Quando é que você telefona?
Precisamos nos ver por aí
Pra semana, prometo talvez nos vejamos
Quem sabe?
Quanto tempo, pois é, quanto tempo...

Tanta coisa que eu tinha a dizer
Mas eu sumi na poeira das ruas
Eu também tenho algo a dizer
Mas me foge a lembrança
Por favor, telefone, eu preciso
Beber alguma coisa rapidamente
Pra semana
O sinal...
Eu procuro você
Vai abrir... Vai abrir... Vai abrir....
Eu prometo, eu não esqueço, não esqueço, não esqueço
Por favor, não esqueça, não esqueça...
Adeus...

Compositor: Paulinho da Viola

⁷³ Disponível em: <https://www.bonashistorias.com.br/single-post/2019/06/24/musicas-sinal-fechado-50-anos-do-sucesso-de-paulinho-da-viola>.

Anexo 17: Letra da canção *O barquinho**O barquinho* – Nara Leão (1960)⁷⁴

Dia de luz, festa de sol
E o barquinho a deslizar
No macio azul do mar

Tudo é verão, o amor se faz
No barquinho pelo mar
Que desliza sem parar

Sem intenção, nossa canção
Vai saindo desse mar
E o sol
Beija o barco e luz
Dias tão azuis

Volta do mar, desmaia o sol
E o barquinho a deslizar
E a vontade de cantar

Céu tão azul, ilhas do sul
E o barquinho, coração
Deslizando na canção

Tudo isso é paz
Tudo isso traz

Uma calma de verão
E então
O barquinho vai
E à tardinha cai

Volta do mar, desmaia o sol
E o barquinho a deslizar
E a vontade de cantar

Céu tão azul, ilhas do sul
E o barquinho, coração
Deslizando na canção

Tudo isso é paz
Tudo isso traz
Uma calma de verão

E então

O barquinho vai
E à tardinha cai
O barquinho vai
E à tardinha cai
O barquinho vai

Compositores: Roberto Menescal e Ronaldo Bôscoli

⁷⁴ Disponível em: <https://www.musixmatch.com/pt/letras/Nara-Le%C3%A3o/O-barquinho-2>.

Anexo 18: Letra da canção *As Mariposa*

As Mariposa – Adoniran Barbosa (1974)⁷⁵

Boa noite, lâmpida
Boa noite, mariposa
Permita-me oscular-lhe sua face?
Pois não, mas rápido, hein?
Que daqui a pouco eles me apagam

As mariposa quando chega o frio
Fica dando vorta em vorta da lâmpida pra si isquentá
Elas roda, roda, roda e dispois se senta
Em cima do prato da lâmpida pra descansá

As mariposa quando chega o frio
Fica dando vorta em vorta da lâmpida pra si isquentá
Elas roda, roda, roda e dispois se senta
Em cima do prato da lâmpida pra descansá

Eu sou a lâmpida
E as muié é as mariposa
Que fica dando vorta em vorta de mim
Todas noite só pra me beijá

As mariposa quando chega o frio
Fica dando vorta em vorta da lâmpida pra si isquentá
Elas roda, roda, roda e dispois se senta
Em cima do prato da lâmpida pra descansá

As mariposa quando chega o frio
Fica dando vorta em vorta da lâmpida pra si isquentá
Elas roda, roda, roda e dispois se senta
Em cima do prato da lâmpida pra descansá

Tá muito bom
Mas num vai se acostumá, viu mariposinha?

Compositor: Adoniran Barbosa

⁷⁵ Disponível em: <https://www.musixmatch.com/pt/letras/Adoniran-Barbosa/As-Mariposa-Ao-Vivo>.

Anexo 19: Letra da canção *Conversa de botequim*

Conversa de botequim – Noel Rosa (1935)⁷⁶

Seu garçom faça o favor de me trazer depressa
Uma boa média que não seja requentada
Um pão bem quente com manteiga à beça
Um guardanapo e um copo d'água bem gelada

Feche a porta da direita com muito cuidado
Que não estou disposto a ficar exposto ao sol
Vá perguntar ao seu freguês do lado
Qual foi o resultado do futebol

Se você ficar limpando a mesa
Não me levanto nem pago a despesa
Vá pedir ao seu patrão
Uma caneta, um tinteiro
Um envelope e um cartão

Não se esqueça de me dar palitos
E um cigarro pra espantar mosquitos
Vá dizer ao charuteiro
Que me empreste umas revistas
Um isqueiro e um cinzeiro

Seu garçom faça o favor de me trazer depressa
Uma boa média que não seja requentada
Um pão bem quente com manteiga à beça
Um guardanapo e um copo d'água bem gelada

Feche a porta da direita com muito cuidado
Que não estou disposto a ficar exposto ao sol
Vá perguntar ao seu freguês do lado
Qual foi o resultado do futebol

Telefone ao menos uma vez
Para três-quatro-quatro-três-três-três
E ordene ao seu Osório
Que me mande um guarda-chuva
Aqui pro nosso escritório

Seu garçom me empresta algum dinheiro
Que eu deixei o meu com o bicheiro

⁷⁶ Disponível em: <https://www.musixmatch.com/pt/letras/No%C3%ABl-Rosa/Conversa-de-Botequim>.

Vá dizer ao seu gerente
Que pendure esta despesa
No cabide ali em frente

Seu garçom faça o favor de me trazer depressa
Uma boa média que não seja requentada
Um pão bem quente com manteiga à beça
Um guardanapo e um copo d'água bem gelada

Feche a porta da direita com muito cuidado
Que não estou disposto a ficar exposto ao sol
Vá perguntar ao seu freguês do lado
Qual foi o resultado do futebol

Compositores: Noel Medeiros Rosa e Osvaldo de Almeida Gogliano.

Anexo 20: Unidade 1 - *A voz do morro*, Zé Keti (1955, 2003)⁷⁷.

UNIDADE 1

A VOZ DO MORRO

OI! BELEZA?

**NESTA UNIDADE
VOCÊ VAI APRENDER:**

- ▶ os verbos TER, ESTAR e FAZER
- ▶ SER de (origem)
 - ▶ o estado civil
 - ▶ as profissões
- ▶ números de 31 a 100
 - ▶ adjetivos
- ▶ palavras interrogativas

PARA:

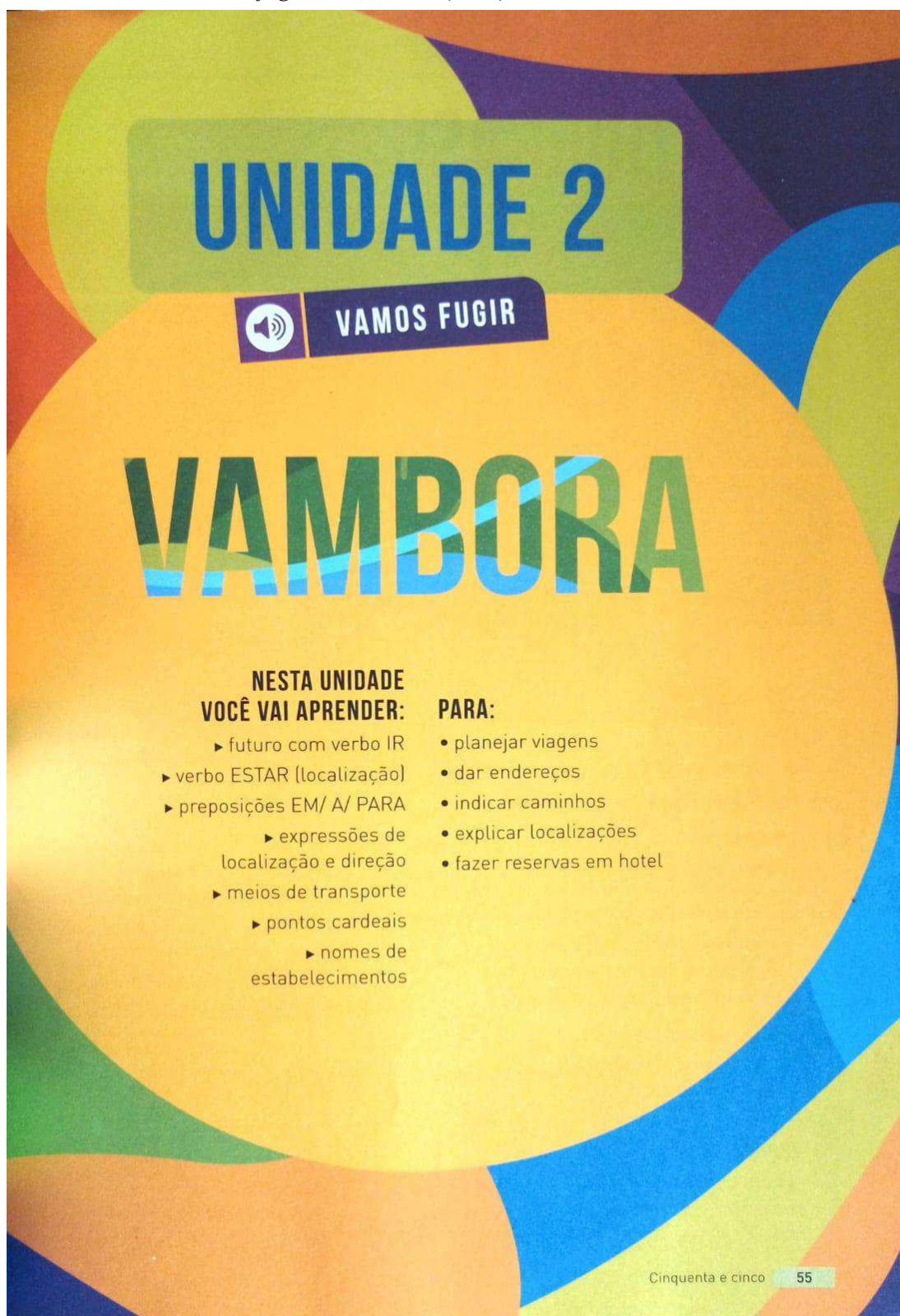
- apresentar-se e apresentar alguém
- descrever-se e descrever uma pessoa
- falar de sua origem
- perguntar preços
- expressar emoções

Trinta e cinco 35


Fonte: Ferraz e Pinheiro (2020, p. 35).

⁷⁷ A primeira gravação da canção *A voz do morro*, interpretada por Zé Keti, é de 1952, no entanto, na playlist a encontramos em um álbum de 2003, onde foram compilados diversos artistas.

Anexo 21: Unidade 2 - *Vamos fugir*, Gilberto Gil (1969).



UNIDADE 2

 **VAMOS FUGIR**

VAMBORA

**NESTA UNIDADE
VOCÊ VAI APRENDER:**

- ▶ futuro com verbo IR
- ▶ verbo ESTAR (localização)
- ▶ preposições EM/ A/ PARA
 - ▶ expressões de localização e direção
- ▶ meios de transporte
 - ▶ pontos cardeais
 - ▶ nomes de estabelecimentos

PARA:

- planejar viagens
- dar endereços
- indicar caminhos
- explicar localizações
- fazer reservas em hotel

Cinquenta e cinco 55

Fonte: Ferraz e Pinheiro (2020, p. 55).

Anexo 22: Unidade 3 - *Dia de comemorar*, Seu Jorge (2011).

UNIDADE 3

DIA DE COMEMORAR

DIA A DIA

NESTA UNIDADE VOCÊ VAI APRENDER:

- ▶ as horas
- ▶ expressões de frequência
- ▶ verbos de ações do dia a dia
 - ▶ o presente contínuo
- ▶ as atividades esportivas
- ▶ as atividades de lazer

PARA:

- falar das atividades cotidianas e em curso
- marcar compromissos
- convidar, aceitar e recusar um convite
- falar sobre atividades de lazer e hábitos esportivos

Setenta e cinco **75**

Fonte: Ferraz e Pinheiro (2020, p. 75).

Anexo 23: Unidade 4 - *País tropical*, Jorge Ben Jor (1969).

The image shows the cover of a Portuguese language textbook unit. The background is a vibrant, abstract pattern of overlapping circles and shapes in shades of red, orange, yellow, green, and blue. At the top, a green rectangular box contains the text 'UNIDADE 4' in bold blue letters. Below this, a red rectangular box features a white speaker icon and the text 'PAÍS TROPICAL' in white. The main title 'A CASA É SUA!' is written in large, bold, blue letters, with 'A CASA' on the top line and 'É SUA!' on the bottom line. Below the title, there are two columns of text. The left column is headed 'NESTA UNIDADE VOCÊ VAI APRENDER:' and lists several topics with right-pointing arrows. The right column is headed 'PARA:' and lists learning objectives with bullet points. In the bottom right corner, the page number '95' is displayed in a green box, with the text 'Noventa e cinco' written to its left.

UNIDADE 4

PAÍS TROPICAL

A CASA É SUA!

NESTA UNIDADE VOCÊ VAI APRENDER:

- ▶ os tipos de moradia do Brasil
- ▶ como ler e escrever os classificados de imóveis
- ▶ as partes da casa e o nome da mobília
 - ▶ os pronomes demonstrativos
 - ▶ as expressões de necessidades
- ▶ os advérbios de lugar e os gentílicos
 - ▶ os superlativos relativos
 - ▶ o futuro do pretérito

PARA:

- compreender anúncios
- descrever ambientes
- obter informações sobre um imóvel
- expressar necessidades e as regras da casa

Noventa e cinco **95**

Fonte: Ferraz e Pinheiro (2020, p. 95).

Anexo 24: Unidade 5 - *Boas vindas*, Caetano Veloso e Gilberto Gil (1991).

UNIDADE 5

BOAS VINDAS

A GRANDE FAMÍLIA

NESTA UNIDADE VOCÊ VAI APRENDER:

- ▶ as relações de parentesco
- ▶ como expressar posse
 - ▶ o pretérito perfeito
 - ▶ o plural das palavras
 - ▶ os verbos em -cer
 - ▶ o verbo VIR
 - ▶ verbos SABER x CONHECER
- ▶ as centenas e os milhares

PARA:

- falar de sua origem
- descrever sua família
- falar de eventos passados

Cento e quinze 115

Fonte: Ferraz e Pinheiro (2020, p. 115).

Anexo 25: Unidade 6 - *Feijoada completa*, Chico Buarque (1978).

The image shows the cover of an audio unit. At the top, a green rounded rectangle contains the text 'UNIDADE 6' in blue. Below it, a blue rounded rectangle contains a speaker icon and the text 'FEIJOADA COMPLETA' in white. The main title 'BRASIL NA MESA' is written in large, bold, blue and green letters on a large yellow circle. Below the title, there are two columns of text: 'NESTA UNIDADE VOCÊ VAI APRENDER:' followed by a list of learning objectives, and 'PARA:' followed by a list of skills. The background features abstract, colorful shapes in shades of blue, green, and orange.

UNIDADE 6

FEIJOADA COMPLETA

**BRASIL
NA MESA**

**NESTA UNIDADE
VOCÊ VAI APRENDER:**

- ▶ os números ordinais
- ▶ as expressões de quantidade
- ▶ os tipos de embalagem
- ▶ nomes de alimentos
- ▶ partes de uma refeição

PARA:

- identificar alguns pratos brasileiros e suas origens
- fazer pedidos em um restaurante
- opinar sobre as comidas
- pagar as compras
- ler e produzir receitas
- ordenar elementos

Cento e trinta e cinco **135**

Fonte: Ferraz e Pinheiro (2020, p. 135).

Anexo 26: Unidade 7 - *Zé Meningite*, Grupo Revelação (2002).

UNIDADE 7

ZÉ MENINGITE

SAÚDE EM DIA

NESTA UNIDADE VOCÊ VAI APRENDER:

- ▶ as partes do corpo
- ▶ a descrever tratamentos
- ▶ a expressar sensações físicas
- ▶ a fazer comparações

PARA:

- falar dos seus cuidados com a saúde
- saber explicar seu estado físico em uma consulta médica
- compreender orientações médicas e prescrições de medicamentos

Cento e cinquenta e cinco 155

Fonte: Ferraz e Pinheiro (2020, p. 155).

Anexo 27: Unidade 8 - *Com que roupa?*, Noel Rosa (2015).

UNIDADE 8

COM QUE ROUPA?

COM QUE ROUPA?

NESTA UNIDADE VOCÊ VAI APRENDER:

- ▶ os nomes das roupas
- ▶ tamanhos e medidas no Brasil
- ▶ verbos LEVAR e TRAZER
 - ▶ a previsão do tempo
 - ▶ o futuro do pretérito II

PARA:

- descrever e analisar roupas
- comprar roupas e acessórios
- pedir descontos
- compreender a previsão do tempo
- falar sobre hábitos de consumo
- expressar desejo ou possibilidade

Cento e setenta e cinco 175

Fonte: Ferraz e Pinheiro (2020, p. 175).

Anexo 28: Unidade 9 - *Bichos do mar*, Lenine (2014).

UNIDADE 9

BICHOS DO MAR

RESPONSABILIZE-SE

NESTA UNIDADE VOCÊ VAI APRENDER:

- ▶ os pronomes indefinidos
 - ▶ o imperativo
- ▶ os tipos de material reciclável e não reciclável
- ▶ as expressões relacionadas ao meio ambiente
 - ▶ os biomas brasileiros
- ▶ os verbos PÔR e HAVER (impessoal)
- ▶ mais números cardinais

PARA:

- discutir questões ambientais
- falar sobre ações para proteção do meio ambiente
- compreender panfletos e orientações
- propor soluções

Cento e noventa e cinco **195**

Fonte: Ferraz e Pinheiro (2020, p. 195).

3 Poetas daqui, daí, de lá

Que poetas são referências em seu país? Que tipo de poesia produziram ou produzem?

No Brasil, são muitos os poetas que encantam com sua poesia. De Gonçalves Dias (1823-1864), Álvares de Azevedo (1831-1852), Castro Alves (1847-1871) e Olavo Bilac (1865-1918) a Manuel Bandeira (1886-1968), Cora Coralina (1889-1985), Cecília Meireles (1901-1964), Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) Mário Quintana (1906-1994), Vinícius de Moraes (1913-1989), João Cabral de Melo Neto (1920-1999), Paulo Leminski (1944-1989) e Ana Cristina Cesar (1952-1983). Para não falar em Manoel de Barros (1916-2014), Ferreira Gullar (1930), Adélia Prado (1935), Chacal (1951) ...



Conheça um pouco do poeta Manoel de Barros, lendo uma breve biografia presente no site da *Fundação Manoel de Barros (FMB)*⁶.

MANOEL DE BARROS

O poeta Manoel de Barros, patrono da FMB

Manoel de Barros nasceu no Beco da Marinha, beira do Rio Cuiabá em 1916. Mudou-se para Corumbá, onde se fixou de tal forma que chegou a ser considerado corumbaense. Atualmente mora em Campo Grande. É advogado, fazendeiro e poeta. Escreveu seu primeiro poema aos 19 anos, mas sua revelação poética ocorreu aos 13 anos de idade quando ainda estudava no Colégio São José dos Irmãos Maristas, Rio de Janeiro. Autor de várias obras pelas quais recebeu prêmios como o Prêmio Orlando Dantas em 1960, conferido pela Academia Brasileira de Letras ao livro *Compêndio para Uso dos Pássaros*. Em 1969 recebeu o Prêmio da Fundação Cultural do Distrito Federal pela obra *Gramática Expositiva do Chão* e, em 1997 o livro *Sobre Nada* recebeu um prêmio de âmbito nacional.

Perfil

- Cronologicamente pertence à geração de 45.
- Poeta moderno no que se refere ao trato com a linguagem.
- Avesso à repetição de formas e ao uso de expressões surradas, ao lugar-comum e ao chavão.
- Mutilador da realidade e pesquisador de expressões e significados verbais.

6. Disponível em: <<http://www.fmb.org.br/index.php?idp=3>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

Anexo 30: Bibliografia de Manoel de Barros

154 LINGUAGENS

- Temática regionalista indo além do valor documental para fixar-se no mundo mágico das coisas banais retiradas do cotidiano.
- Inventa a natureza através de sua linguagem, transfigurando o mundo que o cerca.
- Alma e coração abertos à dor universal.
- Tematiza o Pantanal, universalizando-o.
- A natureza é sua maior inspiração, o Pantanal é o foco de sua poesia.

Obras:

- *Poemas concebidos sem pecado* – 1937;
- *Face imóvel* – 1942;
- *Poesias* – 1956;
- *Compêndio para uso dos pássaros* – 1960;
- *Gramática expositiva do chão* – 1966;
- *Matéria de poesia* – 1970;
- *Arranjos para assobio* – 1980;
- *Livro de pré-coisas* – 1985;
- *O guardador de águas* – 1989;
- *Gramática expositiva do chão – poesia quase toda* – 1990;
- *Concerto a céu aberto para solo de aves* – 1993;
- *Livro de ignoranças* – 1993;
- *Livro sobre nada* – 1996;
- *Ensaio fotográficos* – 2000;
- *Exercícios de ser criança* – 2000;
- *O fazedor de amanhecer* – 2001;
- *Tratado geral das grandezas do ínfimo* – 2001;
- *Para encontrar o azul eu uso pássaros* – 2003;
- *Memórias Inventadas – Infância* – 2003;
- *Cantigas por um passarinho à toa* – 2003;
- *Encantador de palavras* – Edição portuguesa – 2000;
- *Les paroles sans limite* – Edição francesa – 2003;
- *Todo lo que no invento es falso* – Antologia na Espanha – 2003;
- *Águas* – 2001;
- *Das Buch der Unwissenheiten* – Edição da revista alemã Alkzent – 1996;
- *Poemas rupestres* – 2004;
- *Memórias inventadas I* – 2005;
- *Memórias inventadas II* – 2006.

1) Observe os vocábulos destacados nas frases:

“**Avesso** à repetição de formas e ao uso de expressões **surradas**, ao lugar-comum e ao **chavão**”.

“Temática regionalista indo além do valor documental para fixar-se no mundo mágico das coisas **banais** retiradas do cotidiano”.

Fonte: Bizon e Patrocínio (2017, p. 154).