

## PROPOSTA DE ATIVIDADES COM CANÇÕES PARA AULAS DE PLA

---

### *Proposed Activities for the Portuguese as an Additional Language Classroom*

DOI: 10.14393/LL63-v40-2024-20

Lígia Bezerra\*

---

**RESUMO:** Neste artigo, apresento uma proposta de atividades com canções para trabalhar diversos níveis de proficiência na sala de aula de Português como Língua Adicional (PLA), a partir dos parâmetros estabelecidos pelo *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL). Início a discussão com um breve resumo e algumas considerações sobre estudos prévios acerca da canção popular na sala de aula em geral e na aula de PLA. Ofereço também algumas notas sobre como contribuições da Análise do Discurso de linha francesa e dos estudos sobre multilinguismo podem ser aplicadas à criação de atividades para o uso da canção neste contexto pedagógico. Reconhecendo a natureza dinâmica da língua viva e a consequente necessidade de se atualizar materiais didáticos, espero que a proposta apresentada aqui sirva de inspiração para a criação de futuros materiais didáticos para o ensino de PLA.

**PALAVRAS-CHAVE:** Português como Língua Adicional. Canções. Multilinguismo. Proficiência. Análise do Discurso.

**ABSTRACT:** In this article, I propose activities based on songs, aiming at developing students' abilities at various proficiency levels in the teaching of Portuguese as an Additional Language (PAL), based on the standards outlined by the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). I start with a brief summary and some considerations about previous studies on the use of popular music in the PAL classroom. Then, I offer a few notes on how some contributions from French Discourse Analysis and studies on multilingualism can be applied to the design of activities with songs in this pedagogical context. Recognizing the dynamic nature of languages and the consequent need to update pedagogical materials, I hope the proposal presented here serves as inspiration for the creation of future similar activities for the teaching of PAL.

**KEYWORDS:** Portuguese as an Additional Language. Songs. Multilingualism. Proficiency. Discourse Analysis.

---

---

\* \*Doutora em Língua Portuguesa e Literatura e Cultura Lusófonas. Arizona State University. ORCID: 0000-0002-2958-755X. E-mail para contato: ligia.bezerraATasu.edu.

## 1 A canção popular na aula de PLA

Fazendo um apanhado do uso da canção popular em livros didáticos para o ensino de português como língua adicional<sup>1</sup> (PLA), Coelho de Souza (2017, p. 123) conclui que a canção está presente na maioria do material analisado, sugerindo, assim, o reconhecimento da importância da música popular para a cultura brasileira. No entanto, somente pouco mais da metade das canções é trabalhada através de exercícios e estes quase sempre têm como foco a leitura e compreensão oral da letra, desconsiderando usos sociais e elementos musicais. O autor ressalta, ainda, que

a grande maioria dos autores de livros didáticos ainda não vê a canção como um gênero discursivo multimodal, mas apenas como um gênero verbal, ou seja, como letra de música. Por essas razões, concluímos que o tratamento dado à canção nas coleções analisadas não dá conta de aspectos inerentes ao gênero, tais como os usos sociais a ela associados, a linguagem musical e sua articulação com a linguagem verbal para a produção de sentidos (Coelho de Souza, 2017, p. 125).

Assim sendo, Coelho de Souza propõe que haja uma reflexão sobre o trabalho com a canção na sala de aula de PLA com vistas a abordar as múltiplas linguagens que a compõem, bem como “seus contextos de produção, circulação e recepção, e seus usos e funções sociais” (Coelho de Souza, 2017, p. 126).

Refletindo sobre esse tratamento restrito da canção nos livros didáticos para o ensino do português como língua materna, Rocha (2020, p. 179) reconhece que há uma lacuna entre os dois campos que operam neste ensino no que diz respeito à formação de professores:<sup>2</sup> se nos cursos de Letras, a ênfase está na linguagem verbal e, portanto, na letra da canção, frequentemente tomada como próxima ao gênero poesia<sup>3</sup>, nos cursos

---

<sup>1</sup> Entendemos língua adicional como termo que “se aplica a todos os casos de língua não-primeira, seja em paradigma cronológico, ideológico ou outro, já que é hiperônimo e, portanto, atende a todas as situações, inclusive aquelas para as quais a terminologia tradicional não é adequada” (Ramos, 2021, p. 263). Como a língua portuguesa, no contexto estadunidense, é frequentemente aprendida por falantes de mais de uma língua, comumente ao mesmo tempo em que estudam uma ou mais línguas, tais como o espanhol, o francês ou o italiano, opto aqui pelo termo por ser este menos marcado e concebido como referente a uma situação linguística fluida e atravessada por culturas e identidades plurais.

<sup>2</sup> Embora haja um número crescente de pesquisas na área de Letras que leva em consideração outros aspectos da canção popular, esses estudos ainda pouco atingem a sala de aula de PLA, como demonstrado pelo estudo acima citado de Coelho de Souza (2017) sobre materiais voltados para esse público.

<sup>3</sup> No que diz respeito à aproximação da canção com a literatura, concordo com Costa (2003, p. 29) quando o autor argumenta o seguinte: “Partindo da premissa de que texto e melodia não são realidades separáveis (não sendo a melodia um mero meio de transmissão da letra e vice-versa), mas duas materialidades imbricadas; e, mais ainda, partindo do princípio de que a canção é uma prática intersemiótica intrinsecamente vinculada a uma comunidade discursiva que só existe em função dessa prática e que habita lugares específicos da formação social, o mero fato de ambas, canção e poesia, se utilizarem da

de música, a ênfase recai sobre a linguagem musical em detrimento da letra. Dessa forma, surge, segundo Rocha (2020, p. 178-179),

um hiato que, *a priori*, parece difícil de ser transposto, uma vez que os professores formados nos cursos de letras não estariam aptos a considerar os aspectos musicais que envolvem a construção de uma canção, o que justificaria o fato de haver uma predileção pelo trabalho pedagógico com as letras das canções, em detrimento de seus aspectos musicais.

Reconhecendo a importância de se considerar as várias facetas da canção no seu tratamento pedagógico, reconheço também os limites da minha aproximação a canções na sala de aula, advindos da minha formação em Letras e limitado conhecimento na área de música. As atividades que aqui proponho levam em consideração a linguagem musical no que diz respeito a aspectos relativos à percepção da escuta leiga de alguém que aprecia música e tem conhecimento mínimo de teoria musical. As atividades que apresento neste artigo, voltadas para o uso na sala de aula de PLA no contexto estadunidense, baseiam-se na proposta de Coelho de Souza (2014), tese de doutorado na qual o autor propõe uma aproximação pedagógica ao funk com vistas a formar o letramento literomusical de estudantes de PLA. Coelho de Souza (2015, p. 177) define letramento literomusical como “o letramento envolvido na participação em práticas sociais nas quais canções medeiam as (inter)ações dos participantes”. Como o autor, tomo emprestado de Costa (2003, p. 18) a definição de canção como um gênero “híbrido, de caráter **intersemiótico**, pois é resultado da conjugação entre a materialidade verbal e a materialidade musical (rítmica e melódica); e que essas dimensões são inseparáveis, sob pena de transformá-lo em outro gênero” (grifo do autor).

Ainda seguindo Costa (2003), considero o gênero canção dentro dos preceitos da Análise do Discurso de linha francesa, delineada pelo linguista Dominique Maingueneau. Dois preceitos fundamentais deste campo de estudo da Linguística que estão na base das atividades aqui propostas são as noções de interdiscurso e de posicionamento. Como destaca Costa em seu estudo sobre a canção enquanto gênero nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Maingueneau reafirma o primado do interdiscurso postulado por Bakhtin e Althuiser-Revuz: todo texto é marcado pelo seu diálogo com outras produções discursivas que o antecede e pode servir de base para a fundação de

---

materialidade gráfica em um determinado momento de sua produção e circulação não justifica que a consideremos meras variantes do mesmo gênero”.

novos percursos discursivos. Em outras palavras, não há discurso sem interdiscurso (Costa 2003, p. 13). Deste modo, como explica Costa (2003, p. 14),

a perspectiva de Maingueneau pretende analisar o discurso como realidade inseparável de seu contexto de produção, fazendo parte desse contexto o próprio interdiscurso. Enquanto praxis, o discurso envolve necessariamente a organização social de comunidades discursivas, sendo parte integrante (ou mesmo a razão de ser) dessa organização. Assim, os sujeitos, ao operar a produção simbólica de uma sociedade, interagem em espaços onde suas produções legitimam-se mutuamente, mesclam-se ou entram em conflito.

Aqui entra o segundo conceito importante para nossa proposta: a noção de posicionamento. Maingueneau a define como a relação intrínseca entre as propriedades linguísticas de um texto e a forma de viver de um grupo de sujeitos cujo discurso valida a sua própria existência (Maingueneau, 2001, p. 68). O autor francês propõe ainda que posicionamentos podem ser pensados a partir de uma tríade que revela essas relações linguísticas com a realidade social da produção do texto em questão: um jeito de enunciar (ethos), uma cena de enunciação (cenografia) e um aparato linguístico composto de relações entre as variedades de uma mesma língua, bem como de relações entre línguas diferentes (código de linguagem).

Esses dois conceitos – interdiscursividade e posicionamento – estão na base das atividades que proponho no sentido de que informam a conexão de cada canção com o seu contexto de produção, seja convidando o/a aprendiz a examinar diálogos entre a canção proposta e outras canções ou considerando relações entre o discurso literomusical e outros discursos, tais como o político.

Antes de apresentar minha proposta de atividades, no entanto, gostaria de refletir sobre uma questão importante para o escopo desta proposta, dado que esta, seguindo o conceito de letramento literomusical acima apresentado, visa ir além (embora também as inclua) das atividades de preenchimento de lacunas em letras de canções que comumente vemos nas aulas de PLA. Proponho que, desde o nível iniciante, os estudantes de PLA tenham a oportunidade de desenvolver seu letramento literomusical a partir da discussão de questões de ordem cultural e sociopolítica. Se, por um lado, concordo com o argumento de Coelho de Souza (2014, p. 163) de que o nível intermediário é o mais indicado no qual se utilizar este tipo de atividade, dado o conhecimento linguístico dos aprendizes e, no caso do contexto de PLA no Brasil, o fato de que aí se concentra o maior número de estudantes, por outro, os seguintes motivos,

a meu ver, justificam a introdução a este tipo de atividade desde o nível iniciante, mesmo que isto implique o uso da língua em comum – no caso do contexto estadunidense, inglês ou espanhol:

1. sendo a música popular de tamanha importância para a sociedade brasileira e de referência significativa no exterior, particularmente no contexto do ensino de língua portuguesa como língua adicional (Coelho de Souza, 2014, p. 39)<sup>4</sup> e, tendo em conta que a ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*, órgão que norteia o ensino de línguas estrangeiras nos Estados Unidos) aponta a competência cultural<sup>5</sup> como uma das competências a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula de língua estrangeira, faria sentido incorporar o desenvolvimento do letramento literomusical desde o princípio, sobretudo considerando-se o contexto que descrevo no item seguinte. Do contrário, boa parte dos alunos jamais teria a chance de desenvolver essa competência;
2. em termos do contexto de PLA nos Estados Unidos, no qual este artigo se centra, a comum evasão entre o nível básico (chamado de *lower-division* e, em geral, equivalente a entre dois e quatro semestres de instrução, dependendo da estrutura do programa de português) e o nível avançado (ou *upper-division*, mais ou menos equivalente aos semestres a partir do quinto, compostos, em geral de aulas de conversação, cultura e literatura e aula(s) de gramática avançada) seria um outro argumento a favor de se expor os estudantes, desde o princípio, a questões socioculturais proporcionadas pelo trabalho com a canção em sala de aula. Essa exposição não só promoveria o aprendizado do componente cultural dos parâmetros da ACTFL como também potencialmente auxiliaria na retenção de matrícula ao instigar a

---

<sup>4</sup> O autor aponta que, dos livros didáticos analisados em sua pesquisa, 75% apresentam algum tipo de trabalho com a canção popular brasileira.

<sup>5</sup> Nos Parâmetros Nacionais (*National Standards*), a cultura aparece como compreendendo três componentes: as perspectivas filosóficas (*philosophical perspectives*), as práticas comportamentais (*behavioral practices*) e os produtos da sociedade (*products of society*). Segundo Cutshall (2012, 32-34), “This ‘Cultural Framework’ may sometimes be referred to as ‘3 Ps’ and can be expressed through the image of a triangle with ‘Perspectives’ at the top and ‘Products’ and ‘Practices’ forming the base, showing how the products and practices are derived from the perspectives that form the world view of a cultural group. This image also demonstrates the fact that these three components of culture are closely related”. Um dos exemplos apresentados no triângulo como parte dos produtos é justamente a música.

curiosidade dos estudantes sobre o papel da canção na sociedade brasileira e ao oferecer uma introdução às mais variadas questões pertinentes ao dia a dia dos brasileiros e à vivência dos próprios estudantes enquanto cidadãos globais. Política, meio-ambiente, urbanização, gênero, raça, literatura, entre muitos outros temas pertinentes à formação de estudantes de várias áreas do conhecimento que em geral matriculam-se nos primeiros semestres de PLA nos Estados Unidos, seriam contemplados através da incorporação de atividades que desenvolvam o letramento literomusical desde o início;

3. por fim, há o uso de translinguismo<sup>6</sup> ou *translanguaging* em sala de aula, uma questão que aprofundo a seguir. Se, por um lado, uma das barreiras para a incorporação que proponho é justamente o nível linguístico dos estudantes em semestres iniciantes, por outro lado, como pesquisas em sociolinguística têm demonstrado, há vantagens no uso da língua em comum no aprendizado da língua adicional que não podem ser ignoradas. Assim, argumento que, enquanto as atividades mais simples envolvendo palavras e expressões e, portanto, adequadas ao que os parâmetros da ACTFL preveem no desenvolvimento do nível principiante, as questões socioculturais podem ser discutidas na língua em comum, já que estas requerem habilidades do nível avançado e, em alguns casos, mesmo do nível superior, segundo os parâmetros da ACTFL.<sup>7</sup>

A seguir, apresento uma breve discussão sobre os benefícios do uso de translinguismo na aula de PLA, especificamente no contexto do uso de canções com o objetivo de desenvolver o letramento literomusical.

## 2 Translinguismo e o ensino de letramento literomusical no contexto de PLA

Partindo da diferença entre *English as a Foreign Language* (EFL – Inglês como Língua Estrangeira) e *English as a Second Language* (ESL – Inglês como Segunda Língua), Rabbidge (2019, p. 16) tece algumas considerações sobre as limitações de se generalizar estes dois conceitos, aplicando-os a contextos os mais variados. Segundo o autor, quando

---

<sup>6</sup> Tradução minha.

<sup>7</sup> Descrições detalhadas dos níveis principiante a distinguido, bem como os seus subníveis, no que diz respeito à fala podem ser encontradas no *site* da ACTFL: <https://www.actfl.org/educator-resources/actfl-proficiency-guidelines/portuguese/oral>

se fala em EFL, tem-se em mente a ideia de que a língua é ensinada em um contexto no qual o/a aprendiz tem seu contato com a língua quase que exclusivamente restrito à sala de aula. Em comparação, aprendizes de ESL teriam um maior contato com a língua por estudá-la em um ambiente no qual essa é usada também fora da sala de aula. Seguindo esta lógica, seria coerente pressupor que o contato com a língua-alvo (*target language* ou L2) em sala de aula seja maximizado ao se restringir ou até mesmo proibir o uso da língua materna ou L1. No entanto, o autor chama a atenção para vários fatores que potencialmente ampliam esse contato com a chamada L2:

*These generalizations of EFL and ESL contexts do nothing to account for the variations found in different cities and different countries around the world where English is learned or used. Different contexts vary in terms of teacher/student ratios, hours of class time per week, physical settings including available resources such as technology and teaching materials, not to mention the adopted teaching philosophies and practices that influence the actions of teachers in these contexts.*

Essa perspectiva acerca do uso da L1 na sala de aula de língua estrangeira advém, segundo o autor, de teorias psicolinguísticas que ainda hoje dominam a formação de professores em várias partes do mundo. Como consequência, os/as aprendizes são tomados como apresentando um “déficit” que deve ser contornado e uma chave importante desse processo seria limitar a sala de aula a uma interação estritamente monolíngue (Rabbidge, 2019, p. 17). No entanto, graças à intervenção da sociolinguística nas últimas décadas, um novo entendimento da importância da coexistência das chamadas L1 e L2 tem surgido, ainda que o impacto deste entendimento em sala de aula permaneça limitado. No que o autor chama de *social turn*, ou virada social, nas pesquisas em *Second Language Acquisition* (SLA – aprendizado de segunda língua), há um reconhecimento da riqueza linguística de aprendizes e do efeito positivo do multilinguismo na sala de aula de língua estrangeira. Dessa forma, aprendizes de língua são cada vez mais percebidos como “usuários de múltiplas línguas” (*multiple language users*), em vez de serem vistos como “comunicadores deficientes” (*deficient communicators*) que devem alcançar o nível mais próximo de um “falante nativo idealizado” (Rabbidge, 2019, p. 20). Assim sendo, as pesquisas em SLA têm demonstrado que “[a]cknowledging multiple language use in the classroom not only mirrors multilingual realities in the world, but aids in the development of both intercultural competencies and critical awareness of others and of oneself” (Rabbidge, 2019, p. 22).

No caso do contexto do ensino de línguas estrangeiras nos Estados Unidos, a ACTFL recomenda que se utilize a língua-alvo 90% ou mais do tempo em sala de aula, em todo e qualquer nível de instrução (Cutshall, 2012, p. 37). Com esta diretiva, surge uma questão: como explorar a cultura em sala de aula, para além das comuns caixinhas com notas sobre cultura que aparecem nos livros didáticos? Como argumenta Sandy Cutshall (2012, p. 33), “a cultura não pode esperar”, ou seja, não devemos esperar até os níveis mais avançados para só então tratar dela. Para Cutshall, “language students at every level need to be given the opportunity to go deeper than merely recognizing the surface aspects of another culture”. O que fazer, então, para superar a barreira linguística dos níveis iniciantes? Citando as palavras de Donna Clementi, professora de metodologia do ensino de língua estrangeira em Lawrence University, Cutshall enfatiza que podemos deixar esse trabalho mais aprofundado, conduzido na chamada L1, para fora da sala de aula. Por exemplo, podemos pedir que os/as aprendizes leiam textos sobre cultura como atividade de casa em preparação para a aula seguinte. Clementi reconhece que, enquanto maximizar o tempo com a chamada L2 em sala de aula é importante,

*we also have an obligation if we say that culture and language are interconnected to make sure that the kids aren't getting just a superficial understanding of culture. One of the hazards of staying in target language 100% of the time is never allowing the students to ask their harder questions, to reflect on what they're learning, and to have a moment in class where you take time to process that at a deeper level (Clementi, apud Cutshall, p. 2012, p. 37).*

Concordo com a perspectiva de Clementi de que não devemos temer o uso da língua em comum na sala de aula quando se trata de beneficiar os/as aprendizes ao se promover oportunidades para discutir cultura de maneira um pouco mais aprofundada. Podemos encontrar justificativa para tal parêntese na sala de aula dentro das teorias de translinguismo. Embora os motivos listados no extenso número de pesquisas citado por Rabbidge em sua revisão bibliográfica sobre o tema apontem para usos da língua em comum predominantemente voltados para questões práticas, como clarificar questões administrativas, pelo menos um dos motivos apoiariam o desenvolvimento do letramento literomusical desde o nível iniciante: aliviar o peso cognitivo dos aprendizes. Tal alívio seria similar àquele necessário, por exemplo, no caso de explicações gramaticais de pontos complexos e ricos em nuances. Quando restritos à língua adicional, o peso cognitivo pode não só significar um maior tempo gasto no ponto em questão como também a origem de frustração e bloqueio emocional por parte dos aprendizes. No caso



do letramento literomusical, o peso cognitivo tornaria praticamente impossível a discussão de questões sociais levantadas pela canção em níveis iniciantes, dada a natureza abstrata e complexa dessa tarefa.

Para García e Sylvan (2011, p. 389), translinguismo ou *translanguaging* pode ser definido como uma prática complexa que *“includes code-switching ... and it also includes translation, but it differs from both of these simple practices in that it refers to the process in which bilingual students make sense and perform bilingually in the myriad ways of classrooms – reading, writing taking notes, discussing, singing, and so on”*. Como elaboram Oraby e Azaz (2022, p. 4) em estudo sobre o ensino da língua árabe, o conceito em questão *“refers to the strategic and dynamic utilization of the linguistic repertoire of an individual who practices two languages or more in the various modes of communication for different purposes”*. Nesse estudo, os autores defendem o uso de translinguismo no contexto de *content-based instruction* (CBI – instrução baseada no conteúdo), uma proposta estabelecida nos anos 1980 que visa integrar o ensino de línguas com o ensino de conteúdo como, por exemplo, de cunho literário. Um problema relacionado à integração entre conteúdo e ensino de línguas que caracteriza os cursos de letras estrangeiras nos Estados Unidos é a existência de uma divisão artificial e pouco produtiva entre os cursos de nível básico e os cursos de nível avançado. Nessa divisão, espera-se que, depois do equivalente a mais ou menos quatro semestres de instrução em uma dada língua, os/as aprendizes sejam capazes de ler, discutir, e produzir criticamente conteúdo cultural, tais como textos literários e filmes.

Essa divisão provoca uma cisão no currículo que não só gera expectativas irrealistas com relação ao desenvolvimento linguístico do/a aprendiz, como também barra o acesso a certos conteúdos culturais a partir de uma abordagem crítica até que o/a aprendiz tenha adquirido, pressupõe-se, conhecimento linguístico avançado o suficiente para discutir tais conteúdos. Além disso, há uma interrupção do ensino de conteúdos de natureza linguística, como gramática, que é também prejudicial ao desenvolvimento dos/as aprendizes. Como aponta Richard Kern (2002, p. 20), trata-se de uma cisão de cunho epistemológico, linguístico, cognitivo e metodológico bastante significativo, dado que tem implicações tanto no que diz respeito à motivação dos/as aprendizes a continuar estudando uma língua adicional, como no que tange a questões globais que afetam a profissão, tais como a desvalorização de profissionais que se

ocupam dos níveis básicos de instrução ou o valor do ensino para a carreira acadêmica como um todo, que tende a privilegiar a pesquisa em casos de contratação e promoção de professores. A metodologia de instrução baseada no conteúdo é comumente aplicada nos chamados cursos avançados. No entanto, seu apego ao uso exclusivo da língua-alvo, aliado à cisão no currículo à qual me refiro acima, mais uma vez, dificulta uma discussão aprofundada de tais conteúdos, mesmo nos cursos em questão. Assim sendo, a barreira linguística alimentada por essa separação de tarefas entre os dois primeiros e os dois últimos anos de cursos, juntamente com o emprego de metodologias que visam banir o uso de qualquer outra língua que não a chamada língua-alvo, resultam no estudo superficial, ou mesmo na exclusão por completo, de certos conteúdos culturais de maneira crítica.

Proponho que, apoiados nos estudos de translanguismo, entendamos a sala de aula de PLA como um contexto multilinguístico e multicultural que pode beneficiar-se do uso de línguas em comum entre a comunidade de aprendizes e professores – no caso dos EUA, falamos em particular do inglês e do espanhol – para abordar, desde o nível iniciante, discussões e produções críticas sobre conteúdos culturais, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento do letramento literomusical. Argumento ainda que, embora a dependência de línguas em comum tenderá a ser maior em níveis iniciantes, ela gradualmente dará lugar a uma maior produção linguística na L2 na medida em que os aprendizes avançarem em seus estudos e, mais importante ainda, proverá uma base sólida em termos de conhecimento cultural e habilidades críticas para apoiar as aulas de nível avançado, de forma semelhante ao que mostra o estudo de Oraby e Azaz (2022, p. 25) previamente citado. Segundo os autores,

*... legitimizing and normalizing translanguaging has given the participants ample opportunities to use their multilingual and multidialectal resources to engage with complex and critical interpretation of the literary texts. They were able to question, problematize, and negotiate their views on complex notions such as religion and identity. The analysis also shows how translanguaging enhanced students' collective meaning-making processes, afforded opportunities to challenge socially constructed ideas, and helped them to bring in their background knowledge, cultural, and personal histories. In addition, translanguaging practices heightened the participants' critical cross-linguistic awareness and engagement with the literary texts. Analyzing students' interactions also shows how translanguaging between and beyond languages and dialects smoothed the flow of the discussions in an inclusive and comfortable learning environment that valued their linguistic resources (Oraby; Azaz, 2022, p. 23).*

A seguir, adentro a apresentação dos materiais que proponho com base no que discuti até aqui. Sugiro um conjunto de atividades articuladas para cada nível, do principiante ao avançado. Em cada sessão, apresento um resumo das habilidades esperadas para o nível, segundo os parâmetros curriculares da ACTFL, além de um resumo no qual explico os objetivos e a progressão das atividades, as quais buscam reforçar habilidades específicas de cada nível, bem como desafiam o/a aprendiz a avançar em direção ao nível seguinte. Cada grupo de atividades visa desenvolver habilidades de escrita, leitura, escuta e fala, embora a ênfase seja dada à fala.

### 3 Atividades

#### 3.1 Nível principiante

*Parâmetros da ACTFL:* “Os falantes do Nível Principiante podem comunicar mensagens curtas sobre temas quotidianos altamente previsíveis e que os afetam diretamente. Realizam estas atividades principalmente através do uso de palavras discretas e frases que tenham encontrado, memorizado ou lembrado.”<sup>8</sup>

*Descrição e justificativa:* As atividades propostas para este nível se relacionam com a canção “A casa é sua”, interpretada por Arnaldo Antunes e de sua autoria juntamente com Ortinho. A letra da canção é, em geral, apropriada para o nível iniciante, dada a sua estrutura sintática repetitiva e relativamente simples, com o foco em palavras isoladas, semelhante à estrutura de listas, gênero característico do nível iniciante. Na seção **Contextualizando**, o/a aprendiz é convidado/a a observar aspectos musicais da canção característicos do gênero, como a guitarra elétrica, em preparação para uma comparação com o movimento da Jovem Guarda e sua ênfase no consumo. A seção termina com uma leitura de trechos de uma canção interpretada por Roberto Carlos e uma outra por Arnaldo Antunes, instigando o/a aprendiz a comparar as personalidades dos personagens de cada canção. Na seção **Entendendo**, o/a aprendiz trabalha com o vocabulário dos objetos da casa com vistas a entender a letra da canção, além de focar-se na expressão “(não) me falta”, repetida ao longo da canção e o seu significado para além da descrição física do ambiente. Com a ajuda do vídeo, o/a aprendiz é guiado/a a perceber outras camadas de sentido da letra e sua perspectiva sobre o consumo. A seção

---

<sup>8</sup> Todas as citações que descrevem os parâmetros da ACTFL foram retiradas do site <https://www.actfl.org/educator-resources/actfl-proficiency-guidelines/portuguese/oral>

**Expandindo** dedica-se a expandir tanto o vocabulário como as estruturas sintáticas do/a aprendiz na medida em que oferece uma oportunidade para aprender palavras novas de caráter abstrato associadas com o campo semântico da palavra “lar”, bem como praticar frases simples usando conectores simples. Esta atividade tem como objetivo servir de conexão com o nível intermediário, estimulando o/a aprendiz a, em algum momento, ser capaz de criar com a língua.

### Arnaldo Antunes, “A casa é sua” (2009)

#### Contextualizando

*Passo 1:* Listen to and identify below which instruments you hear

- ( ) electric guitar/guitarra
- ( ) saxophone/saxofone
- ( ) drums/bateria
- ( ) accordion/sanfona
- ( ) flute/flauta

*Passo 2:* What musical genre does the song sound like?

- ( ) jazz
- ( ) rock
- ( ) samba

*Passo 3:* The song is part of an album called “Iê-iê-iê.” Google this expression and the word “Brazil”: what does “iê-iê-iê” mean?

*Passo 4:* Listen to the first 20 seconds or so of the following songs from the same album: “O que você quiser”, “Vem cá”, and “Invejoso”. What do they all have in common in terms of their instrumentation and genre?

*Passo 5:* Now that you have learned about this genre in Brazilian music, listen to “O calhambeque” (1964) sung by Roberto Carlos and “Invejoso” (2009) sung by Arnaldo Antunes. What similarities do you notice between the two in terms of the genre and the instrumentation?

*Passo 6:* With a partner, read the approximate translation of quotes from the lyrics to both songs. They both tell the story of a man. How are their personalities similar with respect to consumption?

The jalopy/O calhambeque <sup>9</sup> (Erasmu Carlos)	Jealous/Invejoso (Arnaldo Antunes e Liminha)
I sent my Cadillac to the mechanic the other day For a long time now, he had been asking for a fix.	The Neighbor's car is much more powerful And that wife of his is so interesting That's why he seems much more powerful His house was recently painted And when he meets his co-worker

<sup>9</sup> Versão em português de Erasmo Carlos. Versão original de John D. Loudermilk e Gwen Loudermilk. Título original “Road Hog.” Tradução acima feita pela autora para aproximar o sentido da versão em português, a qual difere da original.

The jalopy/O calhambeque <sup>9</sup> (Erasmu Carlos)	Jealous/Invejoso (Arnaldo Antunes e Liminha)
How am I going to live without my snapper to run with? My Cadillac, beep-beep, I want to fix my Cadillac With great patience the boy offered me An old car that appeared there While the Cadillac was being repaired I used The jalopy, beep-beep, I want to honk the jalopy I left the workshop a little desolate I admit I was a little embarrassed Looking to the side with an evil face The jalopy, beep-beep, I honked the jalopy like that	He just thinks about how much his salary should be He wished he had the boss's secretary But his bank account has already hit the floor ... And he's ashamed of his own girlfriend Thinking that friends will make fun He wanted a woman like that in the magazine A flight attendant, a receptionist

### Entendendo

*Passo 1:* Now listen to the song again and post on the board the pictures of all the objects that are mentioned.

(For instructors: look up online or in physical ads the images of the following objects: cadeira, sofá, cama, tapete, relógio de parede, abajur, carpete, lustre, poltrona, banco. Distribute the images among your students and ask them to listen for the word that describes the picture. If they hear the word, they should go to the board and post the picture there. Some of the pictures show objects not mentioned in the song. Alternatively, distribute multiple sets of the pictures and have the students work in groups or in pairs arranging the pictures in the order that the objects are mentioned in the song. As a follow-up, go over the words with them as a whole class).

*Passo 2:* Now watch this short film based on “A casa é sua”: <https://www.youtube.com/watch?v=Y-xVpQ1KRWw>. Thinking about the idea of consumption that you discussed in the previous comparison, what does the short film tell us about owning things and having relationships? In other words, explain the meaning of the following line from the song: “não me falta casa/só falta ela ser um lar” ‘I’m not lacking a house/I am lacking a home’. Talk to your partner about it.

### Expandindo

*Passo 1:* What do you think makes a house a home? Think of 4-5 nouns that you would use and find out how to say it in Portuguese and list them below:

*Example:* love/amor

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

*Passo 2:* With a partner, draw your ideal house/home and practice describing it in Portuguese. Then, present it to the class. Use the expressions below in your presentation.

A nossa casa é grande/pequena. Ela tem três/seis cômodos: sala, \_\_\_\_\_...  
Na sala tem um sofá, .... mas não tem televisão, ....

Para ser um lar, a nossa casa precisa de \_\_\_\_\_, ....

### 3.2 Nível intermediário

*Parâmetros da ACTFL:* “Os falantes de nível intermediário se distinguem principalmente por sua habilidade de criar com a língua ao falar sobre temas conhecidos relacionados com o seu dia a dia. Podem recombina material aprendido para expressar sua mensagem pessoal. Os falantes do nível intermediário podem formular perguntas simples e resolver uma situação simples de sobrevivência. Produzem desde frases discretas até cadeias de frases, caracteristicamente no presente.”

*Descrição e justificativa:* A canção escolhida para essa seção é “Aquele dos 30”, de autoria de Sandy Leah e Lucas Lima, interpretada por Sandy. A canção apresenta letra relativamente simples, com verbos predominantemente no presente. Na seção **Contextualizando**, o foco é a relação entre o andamento da canção e o tema da letra: a passagem do tempo. Já na seção **Entendendo**, o/a aprendiz deve responder perguntas de compreensão relativas ao tempo no qual o enunciado se situa, identificar versos específicos que apontam para a percepção da passagem do tempo, e finalmente perceber o sentido de imagens específicas criadas pela linguagem poética. Ainda nessa seção, pede-se que o/a aprendiz identifique objetos do clipe da canção relacionados à passagem do tempo, tanto como forma de repassar ou expandir o vocabulário, como com o objetivo de refletir sobre a representação de tal passagem como ideia central da canção. Já na seção **Expandindo**, oferece-se conteúdo cultural sobre a carreira da cantora com vistas a construir conhecimento cultural suficiente para poder praticar a construção de perguntas e a criação de frases com a língua a partir dos moldes de uma entrevista. Na sequência, a seção introduz uma habilidade do nível avançado – a comparação – para que o/a aprendiz tenha a oportunidade de aprender e praticar com estruturas comparativas.

#### Sandy Leah, “Aquele dos 30” (2012)

##### Contextualizando

*Passo 1:* Ouça a canção “Aquele dos 30”, interpretada pela cantora brasileira Sandy Leah e preste atenção aos seguintes elementos. Depois converse com um/a colega sobre o que você observou:

- a) Como é o andamento da canção: rápido, médio ou lento?
- b) Que sensações ela evoca em você: alegria, saudade, tristeza...?

*Passo 2:* Agora ouça novamente o primeiro minuto da canção, seguindo a letra e discuta com um/a colega:

- a) Qual é o tema da canção?
- b) Que instrumento ouvimos na introdução?
- c) Como o ritmo dessa introdução evoca o tema da música? (**Note to instructor:** students may have difficulty explaining this in Portuguese at this level. This might be a good opportunity to allow for the use of a language in common).

### Entendendo

*Passo 1:* Leia a letra da canção e responda às perguntas a seguir:

Hoje já é quinta-feira  
E eu já tenho quase trinta  
Acabou a brincadeira  
E aumentou em mim a pressa  
De ser tudo o que eu queria  
E ter mais tempo pra me exercer

Tenho sonhos adolescentes  
Mas as costas doem  
Sou jovem pra ser velha  
E velha pra ser jovem  
Tenho discos de 87 e de 2009  
Sou jovem pra ser velha  
E velha pra ser jovem

Hoje já é quinta-feira  
E há pouco eu tinha quase vinte  
Tantos planos eu fazia  
E eu achava que em dez anos  
Viveria uma vida  
E não me faltaria tanto pra ver  
Tenho sonhos adolescentes  
Mas as costas doem...

Tempo falta  
E me faz tanta falta  
Preciso de um tempo maior  
Que a vida que eu não tenho toda pela frente  
E do tamanho do que a alma sente

Tenho sonhos adolescentes  
Mas as costas doem  
Sou jovem pra ser velha  
E velha pra ser jovem  
Dou valor ao que a alma sente  
Mas já curti Bon Jovi  
Sou jovem pra ser velha  
E velha pra ser jovem

Já é quase meia-noite  
Quase sexta-feira  
E me falta tanto ainda

- Que dia da semana e a que horas o enunciador da canção fala para o seu interlocutor?
- Como o enunciador da canção percebe a passagem do tempo? Quais versos sugerem essa percepção?
- Como você interpreta os versos “Tenho sonhos adolescentes mas a costas doem”? O que o enunciador da canção quer dizer com tais versos?

*Passo 2:* Assista ao videoclipe de “Aquele dos 30” e observe o cenário no qual Sandy aparece. Que objetos você identificou? Como esses objetos se relacionam com o tema da canção? Que outros elementos no clipe também apontam para esse tema? Tome notas e compartilhe com a turma.

### Expandindo

*Passo 1:* Sandy começou sua carreira ainda criança, juntamente com o seu irmão Junior, nos anos 1980. Assista aos vídeos das seguintes canções, de diferentes épocas da carreira da cantora. Em seguida, tome notas para compartilhar com um/a colega em sala: “Maria Chiquinha” (1991), “Dig dig joy” (1996) e “Love never fails” (2002).

- Como a Sandy era quando criança, quando adolescente e como ela é agora como adulta?
- Que impressões os vídeos passam da sua personalidade?
- Como a sua música evoluiu ao longo dos anos?
- Que diferenças você percebe em termos dos estilos musicais e das temáticas das canções?

*Passo 2:* Agora imagine que você tem a oportunidade de entrevistar a Sandy. Escreva quatro perguntas que você faria com base no que você sabe sobre ela:

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

*Passo 3:* Com um/a colega, imagine que um/a de vocês é a Sandy e o/a outro/a é o/a entrevistador/a. Junte as suas perguntas com as do/da colega e faça a entrevista, imaginando o que a Sandy responderia às suas perguntas.

*Passo 4:* Você conhece algum/a outro/a artista que começou a carreira como criança? Agora que você conhece um pouco mais sobre a Sandy, converse com um/a colega sobre como ela mudou, tanto fisicamente (seus traços, sua maneira de se vestir, seu estilo de cabelo, por exemplo) quanto em termos de seu estilo musical, ao longo do tempo, e compare a trajetória da Sandy com a dessa outra artista. Use as estruturas abaixo na sua comparação:

A Sandy e X são muito/bastante/um tanto parecidas/diferentes ou têm algumas semelhanças e diferenças

Ambas começaram mais ou menos na mesma idade/Enquanto Sandy começou..., X começou....

Por um lado, Sandy é/tem... Por outro lado, X é/tem...

Sandy não parecer ter mudado muito/mudou completamente/mudou bastante..., tampouco X ou X, do contrário, mudou bastante/não mudou muito



Se Sandy hoje parece cantar/se vestir/..., quando era criança ela cantava/se vestia... O mesmo aconteceu com X/X, por outro lado, teve uma experiência diferente...

### 3.3 Nível Avançado

*Parâmetros da ACTFL:* “Falantes do nível Avançado conversam de uma maneira claramente participativa para comunicar informação sobre temas autobiográficos, assim como temas de interesse comunitário, nacional ou internacional. Os tópicos são tratados de maneira concreta, através de narrações e descrições no presente, no passado e no futuro. Estes falantes podem também lidar com uma situação social contendo uma complicação inesperada. A língua do falante de nível Avançado é abundante, onde a extensão e o discurso do parágrafo oral caracterizam a medida do nível Avançado.”

*Descrição e justificativa:* Para o nível avançado, a icônica canção “Asa branca” de autoria de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, interpretada originalmente por Luiz Gonzaga, serve de base para trabalhar a narração no passado, além da expansão do vocabulário com a inclusão de uma variedade regional e de classe. Em **Contextualizando**, apresenta-se ao/a aprendiz a figura célebre de Luiz Gonzaga. Pede-se que o/a aprendiz pesquise sobre a biografia de Gonzaga e compartilhe com um/a colega alguns fatos que tenha descoberto sobre o artista em questão, praticando, assim, o uso dos tempos do passado em preparação para o trabalho com a narração na seção seguinte. Também nesta seção, explora-se o contraste entre o andamento da canção e a modulação da fala do cantor, que servirá de base para se interpretar a relação entre desespero e esperança mais tarde. Em **Entendendo**, explora-se a variação linguística no vocabulário da canção. Em seguida, ao/a aprendiz é dada a oportunidade de trabalhar com a descrição dos personagens da história que conta a canção, oferecendo-se orientação sobre como utilizar ferramentas online para expandir o vocabulário e torná-lo mais preciso. Na seção seguinte, guia-se o/a aprendiz a transpor a estrutura poética da letra para a narração. Em **Expandindo**, o foco é o conceito de preconceito linguístico, do qual falantes da variante utilizada por Gonzaga na canção são alvo. Continuando com o foco no social, objeto do nível avançado, pede-se que o/a aprendiz leia um trecho de um texto acadêmico simples sobre o tema para, em seguida, preparar um vídeo, em linguagem jornalística mais formal, sobre o conceito de preconceito linguístico e a figura de Luiz Gonzaga. Esta última atividade tem como objetivo também introduzir habilidades do nível superior, especificamente, apresentar e defender uma opinião sobre um tema abstrato.

### Luiz Gonzaga, “Asa branca” (1947)

#### Contextualizando

*Passo 1:* Faça uma pesquisa na internet em português sobre o cantor nordestino Luiz Gonzaga e anote 3-4 informações interessantes sobre a biografia dele e sobre a sua música.

*Passo 2:* Trabalhando com um/a colega, compare as informações que vocês selecionaram. Você aprendeu algo diferente sobre Gonzaga com o/a seu/sua colega? Juntem essas informações e escrevam uma pequena biografia do cantor com as suas palavras.

*Passo 3:* Faça uma busca pela canção de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, interpretada por Luiz Gonzaga, chamada “Asa branca”. Depois de ouvir a canção, responda às seguintes perguntas sobre a versão que você encontrou e compartilhe as respostas com um/a colega:

- Que instrumentos você consegue ouvir na versão dessa canção que você encontrou? Que gênero musical brasileiro se vale desses instrumentos, tipicamente? Você conhece outros gêneros musicais de outras culturas que usam os mesmos instrumentos? Quais?
- Como é o andamento da versão da canção que você ouviu: lento ou acelerado?
- Como é a modulação da voz do cantor: há trechos em que ele estende as sílabas de várias palavras? Que emoções essa modulação desperta no/a ouvinte em comparação com as emoções que despertam o ritmo da instrumentação?
- Depois de fazer os exercícios da seção a seguir, retorne a essa pergunta: essa é uma história de tristeza ou de alegria? Há nela alguma esperança? Como isso se relaciona com o contraste entre o andamento e a modulação da voz do cantor em certos trechos?
- As versões que você e seu colega ouviram foram as mesmas? Se não, como elas se comparam? Os instrumentos, o andamento e a modulação da voz criam significados diferentes nas duas versões? Quais?

#### Entendendo

*Passo 1:* Na canção “Asa Branca” (1943), o cantor e compositor Luiz Gonzaga pronuncia várias palavras como muitos sertanejos que têm pouca escolaridade falam. Leia a letra enquanto você escuta a canção e identifique quais palavras em negrito na letra correspondem às palavras da lista abaixo. Em seguida, tente identificar alguns padrões de correspondência entre as formas da variedade chamada “padrão” e as formas usadas por Luiz Gonzaga.

\_\_\_\_\_ Plantação  
\_\_\_\_\_ Então  
\_\_\_\_\_ Voltar  
\_\_\_\_\_ Olhei  
\_\_\_\_\_ Espalhar  
\_\_\_\_\_ Olho  
\_\_\_\_\_ Falta  
\_\_\_\_\_ Perguntei  
\_\_\_\_\_ Até  
\_\_\_\_\_ Voltarei  
\_\_\_\_\_ Fornalha

Quando **oiei** a terra ardendo  
Qual a 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**  
Nem um 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 **oio**  
Se **espaia** 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

*Passo 2:* A canção Asa Branca conta uma história. Quem são os personagens desta história? Se tivesse que descrevê-los, como você os descreveria física e emocionalmente? Para ampliar o seu vocabulário, encontre sinônimos para adjetivos comuns que você já conhece como bonito, inteligente, simpático etc. Para tanto, faça uma busca como por exemplo: “bonita sinônimo em português”. Em seguida, certifique-se de que o sinônimo expressa o que você quer dizer procurando a definição da palavra que você escolheu e vendo se ela se adequa ao contexto. Digamos que um dos sinônimos que você encontrou na sua busca anterior foi “formosa”. Agora, faça uma nova busca como “formosa definição” e veja se a definição cabe no contexto da canção.

*Passo 3:* O que acontece com esses personagens? Com um/a colega, escreva a história da canção em forma de narrativa. Inclua descrições da paisagem bem como dos personagens, de acordo com a pesquisa que você fez no passo anterior. Utilize o formato abaixo:

**Essa história acontece no sertão do Brasil, um lugar....** (descreva esse lugar; use adjetivos para especificar detalhes como cores da paisagem, clima, tipos de plantas etc. Utilize a mesma estratégia do passo anterior para encontrar sinônimos e expandir o seu vocabulário).

**Especifique o tempo:** quando a história tem lugar? Com base no que você aprendeu sobre Luiz Gonzaga e sabendo que a canção é dos anos 1940, situe a história neste contexto. Por que o narrador sai da sua terra?

**Descreva os personagens:** quem é Rosinha? Qual é a relação dela com o narrador? Como eles são?

**Narre o que acontece:** narre a história no passado, utilizando expressões de transição como as do exemplo a seguir, que resume a história de uma outra canção brasileira, “Eduardo e Mônica”, da banda de rock Legião Urbana:

Esta é a história de Eduardo e Mônica, que se encontraram em Brasília. Eles se conheceram em uma festa de um amigo em comum. **Depois de** muito conversarem durante a festa, eles telefonaram um para o outro e decidiram se encontrar em um parque. Eles não eram muito parecidos, mas continuaram se encontrando, pois havia algo que os atraía. **O tempo passou**, e eles tiveram muitas experiências juntos, como estudar fotografia e viajar. **Um dia**, Eduardo decidiu que queria trabalhar. Eles também fizeram faculdade. No entanto, não estudaram exatamente ao mesmo tempo. **Enquanto** Mônica se formava, Eduardo apenas iniciava seus estudos. **Com o tempo**, construíram uma casa juntos e tiveram filhos e, **finalmente**, acabaram voltando para Brasília.

### Expandindo

*Passo 1:* Leia o seguinte trecho do livro *Preconceito linguístico*, do linguista brasileiro, Marcos Bagno:

Mito No. 4

“As pessoas sem instrução falam tudo errado”

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe, como vimos no Mito no. 1, *uma única língua portuguesa digna deste nome* e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, pela ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português”.

Um exemplo. Na visão preconceituosa dos fenômenos da língua, a transformação do L em R nos encontros consonantais como em *Cráudia, chicrete, praca, broco, pranta* é tremendamente estigmatizada e às vezes é considerada até como um sinal de “atraso mental” das pessoas que falam assim. Ora, estudando cientificamente a questão, é fácil descobrir que não estamos diante de um traço de “atraso mental” dos falantes “ignorantes” do português, mas simplesmente de um *fenômeno fonético* que contribuiu para a formação da própria norma-padrão da língua portuguesa. Basta olharmos para o seguinte quadro:

NORMA-PADRÃO		ETIMOLOGIA	ORIGEM
branco	>	blank	germânico
brando	>	blandu	latim
cravo	>	clavu	latim
dobro	>	duplu	latim
escravo	>	sclavu	latim
fraco	>	flaccu	latim
frouxo	>	fluxu	latim
grude	>	gluten	latim
obrigar	>	obligare	latim
praga	>	plaga	latim
prata	>	plata	provençal
prega	>	plica	latim

Como é fácil perceber, todas as palavras listadas acima tinham, na sua origem, um L bem nítido que se transformou em R. E agora? Se fôssemos pensar que as pessoas que dizem *Cráudia*, *chicrete* e *pranta* têm algum “defeito” ou “atraso mental”, seríamos forçados a admitir que toda a população da província romana da Lusitânia também tinha esse mesmo problema na época em que a língua portuguesa estava se formando. E que o grande Luís de Camões também sofria desse mesmo mal, já que escreveu *ingrês*, *pubricar*, *pranta*, *frauta*, *frecha* na obra que é considerada até hoje o maior monumento literário do português clássico, o poema *Os Lusíadas* (1572). E isso, é claro, seria no mínimo absurdo.

Fonte: BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 56-58.

**Passo 2:** Depois de ler o texto de Marcos Bagno, como você explicaria alguns dos “erros” da letra da canção de Luiz Gonzaga? Por que eles não são, na verdade, erros? Converse com um/a colega.

**Passo 3:** Tendo refletido sobre o preconceito linguístico com relação à variedade usada na canção de Luiz Gonzaga, converse com um/a colega sobre outros exemplos de preconceito linguístico em outras línguas que você conhece. Por que você acha que esse preconceito existe? Que fenômenos históricos e sociais explicariam esse preconceito?

**Passo 4:** Cada vez mais, as redes sociais têm servido aos fins mais diversos, entre eles, a educação. Leia o *script* abaixo e responda: em que tipo de perfil do Instagram um vídeo com esse *script* seria mais provável de aparecer: um perfil de um noticiário como a BBC ou de um/a professor/a de línguas? Por quê?

*“E aí, galera! Aqui quem fala é a Natália e no episódio do “Explica” de hoje a gente tá trazendo um vídeo pra vocês sobre preconceito linguístico. Mas o que que é isso mesmo, hein? Chega aí que a gente vai explicar! Preconceito linguístico é tipo assim: quando alguém faz piada sobre o jeito de falar de outra pessoa. Exemplo? Imagina que alguém escreve nas redes sociais “nós veve cansado.” E daí a outra pessoa comenta: “olha aí, sabe nem falar. “Nós veve.” Tu aprendeu esse português onde, hein? Na escolinha do Professor Raimundo? Lol.” Essa pessoa tá tendo preconceito linguístico contra a outra. Só que preconceito linguístico, como qualquer preconceito, não é legal. Ele diminui, humilha a vítima, por uma coisa que não é justa porque se ela fala daquele jeito, isso é parte da identidade dela. Fazer piada com o jeito de falar de alguém é tirar sarro de quem ela é. E ninguém gosta de ser tratado assim, né?”*

**Passo 5:** Agora observe o *script* abaixo, o qual é uma reescritura de parte do *script* acima. Que mudanças linguísticas você percebeu entre o primeiro e o segundo *script* (por exemplo: uso de gírias, frases simples, proximidade da fala, uso de contrações, precisão no uso do vocabulário etc.)? Compartilhe as suas respostas com um/a colega.

*“Bem-vindes a mais um episódio do nosso quadro “Explica!” Eu sou Natália Albuquerque e o tema de hoje é preconceito linguístico. O preconceito linguístico se dá através da desqualificação da maneira de falar do outro. Por exemplo, imagine que alguém escreve a seguinte frase nas redes sociais: “nós veve cansado”, e alguém faz um comentário criticando essa pessoa, questionando-a acerca da sua habilidade de falar português. Nesse caso, aquele ou aquela que fez a crítica está condenando a conjugação do verbo “viver” e a falta de concordância entre o adjetivo “cansado” e o pronome “nós”, duas características comuns à fala de pessoas com nível de escolaridade baixo”.*

**Passo 6:** Agora é a sua vez: com um/a colega, crie um *script* para um vídeo a ser postado no Instagram do programa de português, no qual vocês desfazem o preconceito linguístico em torno da variedade usada por Luiz Gonzaga na canção. No seu vídeo, que deve usar linguagem formal, você deve explicar: 1) o que é preconceito linguístico; 2) por que é importante falar sobre

preconceito linguístico; 3) quem foi Luiz Gonzaga e sua importância para a Música Popular Brasileira; 4) exemplos de como sua música contribui para legitimar o que muitos consideram como o falar sertanejo; 5) o que vocês esperam que os seguidores do programa de português aprendam com esse post sobre o tema.

#### 4 Considerações finais

Apresentamos neste artigo exemplos de atividades para se trabalhar com a canção popular brasileira na sala de aula de PLA em diferentes níveis de instrução, desde o iniciante ao avançado, segundo os parâmetros da ACTFL. Propomos que tais atividade contemplem diferentes facetas deste tipo de texto, incluindo o contexto sócio-histórico no qual ele é produzido, bem como questões básicas sobre os aspectos musicais das canções em questão. Com vistas a promover o desenvolvimento do letramento literomusical desde os níveis iniciantes, propomos o uso de translinguismo na sala de aula de PLA quando necessário. Esperamos que as atividades propostas aqui sirvam de inspiração para a criação de novos materiais que se adequem aos interesses de outros/as professores e aprendizes nos mais variados contextos do ensino de PLA nos EUA. Ressaltamos o desafio e a importância de se atualizar estes materiais, refletindo assim a natureza dinâmica de se trabalhar com a língua viva.

#### Agradecimentos

Agradeço a Angélica Amezcúa (University of Washington) pelas indicações sobre translinguismo e por ler uma versão preliminar deste artigo.

#### Referências

- ACTFL. **ACTFL Proficiency Guidelines**, 2012. Disponível em: <https://www.actfl.org/educator-resources/actfl-proficiency-guidelines>. Acesso em: 28 nov. 2023.
- ASA branca. Intérprete: Luiz Gonzaga. Compositores: Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. *In*: Single. Intérprete: Luiz Gonzaga. [S.l.]: Victor, 1947. Faixa única, 78 rpm.
- BAGNO, Marcos. **O preconceito linguístico**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- O CALHAMBEQUE. Intérprete: Roberto Carlos. Compositor: Erasmo Carlos (versão). *In*: É PROIBIDO fumar. Intérprete: Roberto Carlos. Rio de Janeiro: Discos CBS e Sony Music, 1964. 1 vinil, faixa 7.

A CASA é sua. Vídeoclipe oficial. Direção de Carlon Hardt e Lucas Fernandes. [S.l.]: publicado pelo canal Três cliques, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y-xVpQ1KRWw>. Acesso em: 28 nov. 2023.

A CASA é sua. Intérprete: Arnaldo Antunes. Compositores: Arnaldo Antunes e Ortinho. *In: IÊ-IÊ-IÊ*. Intérprete: Arnaldo Antunes. [S.l.]: Selo Rosa Celeste, 2009. 1 CD, faixa 2.

COELHO DE SOUZA, José Peixoto. **Canção**: letra e música no ensino de português como língua adicional – uma proposta de letramento literomusical. 2014. 213 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

COELHO DE SOUZA, José Peixoto. Letramento literomusical: práticas sociais mediadas por canções. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, p. 175-197, jan./jun. 2015.

COELHO DE SOUZA, José Peixoto. A canção brasileira nos livros didáticos de português como língua adicional. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 16, n. 1, p. 103-130, 2017.

COSTA, Nelson Barros da. A canção popular e o ensino da língua materna: o gênero canção nos parâmetros curriculares de língua portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão – SC, v. 4, n. 1, p. 9-36, jul./dez. 2003.

CUTSHALL, Sandy. More than a decade of standards: Integrating ‘Cultures’ in your language instruction. **The Language Educator**, [S.l.], pp. 32-37, abr. 2012.

GARCÍA, O.; SYLVAN, C. E. Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. **The Modern Language Journal**, [S.l.], v. 95 n. 3, p. 385-400, 2011.

KERN, Richard. Reconciling the Language-Literature Split Through Literacy. **ADFL Bulletin**, [S.l.], v. 33, n. 3, p. 20-24, 2002.

LEAH, Sandy. **Aquela dos 30**. [S.l.]: Ponto4 Digital e Universal Music, 2012.

MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária**. Tradução: Marina Appenzeller. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

ORABY, E.; AZAZ, M. Translanguaging Practices in Content-Based Instruction in L2 Arabic. **Applied Linguistics**, [S.l.], v. XX, n. XX, p. 1-30, 2022.

RABBIDGE, Michael. **Translanguaging in EFL Contexts: A Call for Change**. Nova York: Routledge, 2019.

RAMOS, Ana Adelina Lôpo. Língua adicional: um conceito ‘guarda-chuva’. **Revista brasileira de Linguística Antropológica**, Brasília, v. 13, p. 233-267, 2021.

ROCHA, Sílvia Rodrigo de Moura. O gênero canção em livros didáticos de literatura e língua portuguesa. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 24, n. 50, p. 175-203, 2020.

SANDY – Aquela dos 30 – Videoclipe oficial. Direção de Conrado Almada. [S.l.]: publicado pelo canal Sandy, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=tT1MF1sgem4>. Acesso em: 28 nov. 2023.