



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

**MARCELO CORDEIRO DO NASCIMENTO**

**NOS INTERSTÍCIOS DA INTERCULTURALIDADE:**

**O VIDEOCLÍPE NO ENSINO DE LÍNGUA**

**ESTRANGEIRA**

SALVADOR

Julho 2017

**MARCELO CORDEIRO DO NASCIMENTO**

**NOS INTERSTÍCIOS DA INTERCULTURALIDADE: O  
VIDEOCLÍPE NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de mestre em Língua e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. MARIA LUISA ORTIZ  
ALVAREZ

SALVADOR

2017

## **AGRADECIMENTOS**

A minha querida orientadora, Maria Luisa Ortiz Alvarez, por todo o apoio concedido para a realização dessa pesquisa.

A minha mãe, meu pai, meus irmãos, meu sobrinho e toda a minha família.

A CAPES pela concessão da bolsa para finalização da dissertação.

Aos professores e colegas do Mestrado em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia.

A meus estimados alunos e alunas, sem os quais não teria sido possível a realização desse trabalho.

Aos artistas e músicos que me inspiram em todos os momentos da minha vida.

A todos aqueles que de forma direta ou indireta colaboraram para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

## RESUMO

A renovação dos métodos, abordagens e técnicas no ambiente de ensino de língua estrangeira é uma preocupação constante para todos aqueles envolvidos nesse processo. Com o advento das novas tecnologias, faz-se necessário que o ambiente de ensino também acompanhe essas mudanças. Hoje em dia, o audiovisual é um componente essencial na vida de qualquer indivíduo. Portanto, acreditamos que a utilização desse suporte numa sala de aula de língua estrangeira é vital para que os objetivos comunicativos e didáticos sejam alcançados. Através da análise de duas experiências distintas – aulas de língua inglesa para alunos soteropolitanos e aulas de língua portuguesa brasileira para alunos timorenses – buscamos observar como o videoclipe pode ser utilizado como elemento central na sala de aula de língua estrangeira. Para esse estudo, realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho autoetnográfico, tendo como instrumentos de coleta: a) respostas às perguntas constantes em ficha de inscrição, comparando-as com os relatórios das aulas; b) produções de textos artísticos dos participantes; c) exercícios sobre vídeos trabalhados com perguntas críticas sobre os conteúdos dos mesmos, em sala de aula e observação das aulas. Os participantes do estudo foram 20 alunos soteropolitanos do ensino médio estudantes de cursos profissionalizantes da TV Pelô e 20 professores timorenses de malaio da escola Paulo VI. Os resultados obtidos indicaram as idiossincrasias específicas de cada público alvo, no que concerne a relação deles com o audiovisual na sala de aula. Também foram revelados pelos dados que elementos como faixa etária, formação cultural e relação com o objeto estudado interferem no processo de ensino/aprendizagem, além de indicar que a utilização de videoclipes auxilia na compreensão de elementos linguísticos e extralinguísticos em sala de aula de língua estrangeira.

Palavras-chave: audiovisual, videoclipe, língua estrangeira e interculturalidade.

## ABSTRACT

The renewal of methods, approaches and techniques in the foreign language teaching environment is a constant concern for all those involved in this process. With the advent of new existential configurations, it is necessary that the teaching environment also follow these changes. Nowadays, the audiovisual is an essential component in the life of any individual. Therefore, we believe that the use of this support in a foreign language classroom is vital for achieving communicative and didactic goals. Through the analysis of two different experiences – English language classes for Soteropolitan students and Portuguese language classes for Timorese students – we look at how the videoclip can be used as a central element in the foreign language classroom. For this study, we performed a qualitative research of an auto-ethnographic nature, having as data instruments: a) answers to the questions in the enrollment form, comparing them with the class reports; B) productions of the participants' artistic texts; C) exercises on videos worked with critical questions about their contents, in the classroom and observation of the classes. The participants of the study are 20 high school students from Salvador, participants of professional courses of TV Pelô and 20 Timorese teachers of Malay of the school Paulo VI. The results indicated the specific idiosyncrasies of each target audience, regarding their relationship with the audiovisual in the classroom. It was also revealed by the data that variables such as age, cultural background and relation with the object studied interfere in the teaching and learning process, besides indicating that the use of videoclips helps in the comprehension of linguistic and extralinguistic elements in a foreign language classroom.

Keywords: Audiovisual, Music video, Foreign language and Interculturality.

*O vídeo mexe com o corpo, com a pele nos toca e tocamos os outros, estão a nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos, experimentamos sensorialmente o outro, o mundo e nós mesmos [...] O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e realidades. Ele combina a comunicação sensorial sinestésica, com a audiovisual a intuição com a lógica, o emocional com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional.*

(José Manuel Moran)

*Isto é o que é aprender: você repentinamente compreende algo que você soube durante toda a sua vida, mas de um modo novo.*

(Doris Lessing)

*Os fãs falam português, mas quando se trata de cantar a letra de 'Sedated', 'Sheena' ou 'K.K.K', o inglês deles era perfeito. (Marky Ramone sobre a pronúncia dos fãs brasileiros da banda Ramones durante os shows)*

## LISTA DE FIGURAS E FOTOS

Figura 1: o vocalista Zack de La Rocha entrevista Noam Chomski	19
Figura 2: Tradução equivocada em panfleto	33
Figura 3: Imagem do videoclipe <i>Tainted Love</i> do Soft Cell	45
Figura 4: Imagem do Lyric Video da canção <i>2112</i>	48
Figura 5: Alice e Michael em cena de <i>Thriller</i>	51
Figura 6: Lista de vocalistas de bandas fictícias	65
Figura 7: Páginas do livro <i>New Interchange</i>	72
Figura 8: Capa do módulo L.I.A.C	74
Figura 9: Imagem do clipe <i>Miss me</i>	84
Foto 1: Aula do curso Língua Inglesa com Arte e Cultura na TV Pelô em 2012	85
Figura 10: Marcela Bellas em vídeo de “Alto do Coqueirinho”	93
Foto 2: Foto com Luís Cardoso Noronha (Takas)	102
Foto 3: Turma da escola Paulo VI	104
Figura 11: Imagem do documentário <i>o Povo Brasileiro</i>	106
Foto 4: Encerramento das aulas na Escola Paulo VI	113

## **Lista de Anexos**

- 1)** Aprovação do projeto L.I.A.C entre os finalistas do edital Ideias Inovadoras da FAPESB. 2008.
- 2)** Ficha da revista Bizz e ficha da banda fictícia Kippos. 1990.
- 3)** Lista de vocalistas fictícios. 1992.
- 4)** Exercício multicultural do livro New Interchange.
- 5)** Ficha de inscrição L.I.A.C. 2012.
- 6)** Exercício de tradução L.I.A.C. 2012.
- 7)** Página do módulo L.I.A.C. 2005.
- 8)** Exercício com nome de música. L.I.A.C. 2012.
- 9)** Exercício com nome de banda. L.I.A.C. 2012.
- 10)** Exercício de apresentação L.B.A.C. 2013.
- 11)** Exercício sobre o vídeo O Povo Brasileiro. L.B.A.C. 2103
- 12)** Exercício sobre etimologia do nome. L.B.A.C. 2013.
- 13)** Exercício sobre a língua portuguesa como idioma oficial. L.B.A.C. 2013.
- 14)** Página do módulo L.B.A.C. 2013.



## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA</b>	
1.1.	Introdução	01
1.2.	Justificativa da escolha do tema	04
1.3.	Relevância do tema	05
1.4.	Objetivos e perguntas de pesquisa	05
1.5.	Metodologia	07
1.5.1.	Contexto da pesquisa	08
1.5.2.	Participantes	08
1.5.3.	Instrumentos de pesquisa	09
1.6.	Organização do trabalho	09
<b>2.</b>	<b>CAPÍTULO 2: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b>	
2.1	Introdução	11
2.2	Interculturalidade	11
2.2.1.	Interculturalidade e globalização	15
2.2.2.	Interculturalidade e identidade	22
2.2.3.	Interculturalidade no ensino de línguas	27
2.3.	O ensino de idiomas e a tecnologia	35
2.4.	O videoclipe	35
2.4.1.	O Lyric Video	46
2.4.2.	O videoclipe <i>Thriller</i> na sala de aula	50
2.5.	Português e “Brasileiro”	54
<b>3.</b>	<b>CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	
3.1.	Tipo de pesquisa e justificativa de escolha	58
3.2.	Experiência na docência de língua inglesa e portuguesa	64
3.3.	Interculturalidade no material didático	72
3.4.	A língua inglesa como elemento intercultural	76
3.5.	A língua portuguesa como elemento intercultural	78
3.6.	Projeto Língua inglesa com arte e cultura	81

3.6.1	Módulo Língua inglesa com arte e cultura	95
3.7.	Projeto Língua Brasileira com Arte e Cultura	98
3.7.1.	Módulo Língua Brasileira com Arte e Cultura	115
<b>4.</b>	<b>CAPÍTULO 4: ANÁLISE DE DADOS</b>	
4.1.	Análise de dados do Projeto L.I.A.C	120
4.2.	Análise de dados do Projeto L.B.A.C	138
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156
	ANEXOS	162



# **1. CAPÍTULO INTRODUTÓRIO: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA**

## **1.1. Introdução.**

O desenvolvimento de técnicas, métodos e abordagens para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira, desenvolveu-se de maneira intensa a partir da segunda metade do século XX. Muito disso deveu-se ao fato do aumento e expansão do poderio econômico, militar e – principalmente em nosso caso – cultural, dos Estados Unidos em consequência dos resultados da Segunda Guerra Mundial, que transformou esse país uma superpotência ao lado da extinta União Soviética. Contudo, apesar de a língua inglesa, em uma análise imediata, parecer estar associada ao imperialismo norte-americano, o que vem ocorrendo na contemporaneidade é exatamente o oposto: o inglês configurou-se na língua de comunicação mundial, independentemente da origem e orientação ideológica daqueles que fazem uso do referido idioma.<sup>1</sup>

Com relação à língua portuguesa, a sua expansão se deveu ao processo hoje denominado de lusofonia nos países que foram “colonizados” pelo invasor português. Sem levar em conta as diferenças e peculiaridades dos diversos países incluídos dentro desse conceito, esse grupo foi assim definido, por conta da suposta unidade linguística. Devido as nossas experiências docentes internacionais, as variantes europeia e americana do português também diferem daquela utilizada no enclave lusófono localizado no sudeste asiático: Timor Leste.

Quando realizamos nossa primeira experiência oficial como docente de língua inglesa na cidade de Salvador, no Centro de Desenvolvimento da Comunidade Negra (C.D.C.N), fomos compilando material que pudesse ser útil no desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes nesse idioma. Após reunir material suficiente, desenvolvemos um módulo e a estrutura de um curso de inglês denominado Língua Inglesa com Arte e Cultura (L.I.A.C). Em outra experiência docente, lecionando língua portuguesa em Dili, Timor Leste, também compilamos material artístico e cultural em língua portuguesa (variante brasileira) e desenvolvemos outro módulo, desta feita denominado Língua Brasileira com Arte e Cultura (L.B.A.C).

---

<sup>1</sup> Nos recentes eventos da chamada “Primavera árabe”, muitos manifestantes exibiam cartazes com os dizeres: “Down with USA”, evidenciando a utilização do idioma inglês para criticar a própria cultura americana, oriundos dos Estados Unidos da América.

A escolha da utilização dos elementos artísticos e culturais deveu-se ao fato de esses textos serem, em nossas práticas docentes prévias, aqueles de predileção do corpo discente de nossos primeiros passos como professor de língua estrangeira: alunos de baixa renda que estudam no setor público de ensino. Além disso, é notório que a arte e a cultura começam a ser vistas com mais seriedade pelo meio acadêmico e não apenas como mero momento de entretenimento. Algumas universidades – como a UNISINOS do Rio Grande do Sul, com a primeira graduação em rock do Brasil, e a Universidade de Liverpool, com a graduação voltada para os estudos do fenômeno cultural *The Beatles* – já desenvolveram cursos voltados unicamente para a análise de materiais culturais específicos, o que corrobora a assertiva supracitada.

O trabalho em questão pode configurar-se em uma iniciativa válida, pois adequa o ensino de inglês como língua estrangeira, na contemporaneidade, à realidade do corpo discentes analisado, com todas as suas particularidades. Também se adequa às iniciativas para o ensino da língua portuguesa como segunda língua.

As análises de Santos (2002) e sua discussão acerca da globalização são essenciais em nossa pesquisa, pois as questões trazidas pelo autor com relação às novas configurações existenciais da ocupação do ser humano no planeta terra são elementos basilares em nosso trabalho. Com a diminuição das barreiras comunicativas e o estabelecimento de pontes entre as diferentes localidades, a interculturalidade e a desterritorialização criam uma rede de relações diversas e producentes. Inclusive, ele tinha consciência da importância da língua inglesa na contemporaneidade ao ponto de afirmar que:

A nova arquitetura do mundo, da qual resulta a globalização a que estamos assistindo, se funda na universalidade de um único sistema técnico. E, nas condições atuais, tudo o que se refere a ações hegemônicas na vida econômica, política e cultural parece se dizer em inglês. (SANTOS, 2002, p. 109)

As discussões acerca da Intersemiótica apresentadas por Jakobson (2000) e Kress & Van Leeuwen (1996) estão contempladas no videoclipe. O seu caráter múltiplo faz com que ele seja um suporte apropriado para a realização de leituras diversas e das inter-relações entre os elementos constituintes da obra audiovisual com elementos de outras obras ou até mesmo com situações do cotidiano vividas pelo próprio espectador. A leitura de um videoclipe, e sua posterior compreensão, não é feita de forma linear.

Street (1984) se fará presente nesta dissertação através da sua discussão com relação aos processos de letramento, em especial a diferenciação que ele nos traz sobre

os modelos autônomo e ideológico. Discutiremos a possível falácia desenvolvida pelos autores do livro *New Interchange* que estaria presente nesse material didático, que pressupõe ser um material de caráter ideológico – que respeita as diferenças entre as culturas – mas que, ao analisarmos de maneira pormenorizada, podemos ver que pode se prestar para outro mister.

As discussões acerca das múltiplas inteligências se fazem presentes com a apresentação de conceitos trazidos à tona por Gardner (1990). Elas são importantes por conta da diversidade de perfis presentes em uma sala de aula, seja ela do setor público de ensino em Salvador ou de um contexto distinto como o da capital timorense. Historicamente, as inteligências linguística e matemática são as mais contempladas no ambiente de ensino tradicional. Uma das posturas concernentes às novas demandas da área de ensino está relacionada à aceitação das inteligências comumente negligenciadas em sala de aula.

Richard e Rodgers (2001) estarão contemplados em nossa pesquisa através da análise do material didático utilizado no curso de inglês do Centro de Desenvolvimento da Comunidade Negra (C.D.C.N), o livro *New Interchange*, desenvolvido pelo primeiro autor em parceria com Susan Proctor. Esse material didático é o ponto de partida para nossas análises e ações por conta da confluência entre os estudos teóricos na UFBA e as atividades práticas desenvolvidas como docente de língua estrangeira.

Os estudos de Bakhtin (2010) também permeiam a nossa pesquisa, não só no que tange aos conceitos referentes às relações entre ideologia e língua, mas principalmente com o questionamento da ideologia dominante e defesa de uma reestruturação ideológica como resultado das mudanças ocorridas no mundo atual. As discussões acerca da ideologia e da língua se farão presentes não só na análise do material didático *New Interchange*, trabalhado no Centro de Desenvolvimento da Comunidade Negra (C.D.C.N), mas também das próprias produções textuais dos alunos, o que evidenciará aos discentes que às vezes a ideologia está tão arraigada que acabamos por reproduzir linguisticamente conceitos, e preconceitos, sem que julguemos a sua validade.

As discussões desenvolvidas por Canclini (2008) sobre a pós-modernidade e suas inter-relações com a tecnologia e os gêneros híbridos também têm um papel de destaque em nossas análises, pois o nosso objeto principal de pesquisa, o videoclipe, é um dos suportes mais justamente associados à contemporaneidade, por conta de sua conexão com a evolução tecnológica.

As análises de Bagno (2004) serão importantes para embasarmos as discussões acerca da nossa língua materna, o português, e suas variantes. Dentro de uma postura intercultural, devemos entender a língua portuguesa como uma miríade de idiomas, todos originários do português europeu, mas com suas particularidades. E em alguns casos, como o que se refere ao Brasil, pode-se até mesmo discutir-se o estabelecimento de uma língua própria, com sua gramática, regras e idiosincrasias.

Os conceitos de polissistemas, proposto por Even-Zohar (1990), e os níveis locucionário e ilocucionário, apresentados por Lefevere (1992) estão presentes nesta dissertação pelo fato de esses conceitos lidarem com a relação entre o contexto e a utilização da língua nele. Uma enunciação, ao ser analisada, deve ser vista dentro de um contexto maior, onde questões culturais, sociais, econômicas, políticas e linguísticas interagem e as produções de significados são realizadas dentro dele.

Os estudos referentes ao videoclipe no ambiente acadêmico nos trazem as discussões aventadas por Goodwin (1992) e Janotti Jr. (2004), e não só na análise do suporte como obra artística, mas também como representação de sociedades e culturas. Esses estudos corroboram a importância do videoclipe no ambiente acadêmico, ainda mais em face das novas configurações, em que o audiovisual é elemento central na vida de muitas pessoas. Nas áreas do trabalho, educação e entretenimento, o audiovisual está presente de maneira constante.

As discussões acerca da relação entre interculturalidade e Identidade, através das ideias de Hall (2003) e Mendes (2009), também se fazem presentes, pois discutir as relações interculturais é também discutir as relações identitárias tanto do pesquisador quanto dos pesquisados e suas conexões. As nossas experiências como professor de língua inglesa para alunos soteropolitanos e como professor de língua portuguesa Brasileira na formação de professores de língua malaio em Timor Leste, nos colocaram num contato inevitável com as relações entre culturas diferentes.

## **1.2. Justificativa da escolha do tema**

A proficiência em língua inglesa em terras brasileiras sempre foi vista como algo restrito, acessível somente àqueles que pudessem arcar com gastos adicionais em educação. Hoje em dia, ela passou a ser um elemento essencial para o cidadão globalizado.

Situação análoga ocorre com o público-alvo timorense: contudo, no lugar da língua inglesa, é a língua portuguesa que exerce esse papel de língua de prestígio. Os nativos geralmente falam línguas indígenas, sendo o português utilizado no contato com estrangeiros e nos serviços públicos. Aqueles que falam português fazem parte da elite no país. Portanto, desenvolver abordagens que possibilitem um maior acesso à língua portuguesa no contexto timorense faz com que seja possível tornar esse idioma uma língua oficial de fato e ao mesmo tempo, permite que os alunos mais pobres tenham a possibilidade de se inserir, não só linguística, mas, também, economicamente, em contextos mais promissores em seu país.

Portanto, em ambos os casos, o acesso ao idioma estrangeiro – em Timor Leste o português é, em termos práticos, uma língua estrangeira – é uma forma de o aluno vislumbrar uma melhora em sua condição de vida, o que faz com que uma questão linguística – o acesso e posterior desenvolvimento de uma proficiência em um idioma estrangeiro – possa servir de elemento basilar para uma melhora na condição social dos indivíduos, não só como pessoas, mas, por conseguinte, da sociedade como um todo.

### **1.3. Relevância do tema**

O trabalho em questão torna-se relevante, pois devemos levar adiante transformações necessárias no ensino de língua inglesa em nossa cidade e da variante brasileira da língua portuguesa em contextos estrangeiros e, até mesmo, em nosso próprio contexto. A nossa análise também propõe a utilização dos textos autênticos como elemento central do ensino e não como elemento periférico de entretenimento, como ocorre frequentemente.

Os módulos Língua Inglesa com Arte e Cultura (L.I.A.C) e Língua Brasileira com Arte e Cultura (L.B.A.C) foram desenvolvidos para estarem focados nos processos de letramento em língua inglesa, no Brasil e língua portuguesa brasileira em Timor leste, através da análise de material artístico/didático por parte dos participantes do projeto. O público-alvo, no caso do inglês, foi formado por alunos do setor público de Salvador que, por conta do processo histórico da educação em nosso país, carecem de um maior e melhor acesso à educação qualificada. Os outros participantes são professores de língua malaio do setor público de ensino de Timor Leste que também – apesar de a língua portuguesa ser o idioma oficial do país – entram em contato com um idioma estrangeiro.



Neste caso, a variante timorense do português ainda se encontra em processo de desenvolvimento.

#### **1.4. Objetivos da pesquisa e perguntas de pesquisa**

De acordo com o exposto na justificativa, traçamos os seguintes objetivos:

- a) Observar de maneira crítica como os textos autênticos podem ser utilizados para o desenvolvimento da proficiência em língua estrangeira;
- b) Identificar através das experiências em sala de aula quais são as técnicas produtoras para a utilização de textos autênticos, em especial, o videoclipe, como gênero cultural contemporâneo no ensino de língua estrangeira;
- c) Trabalhar de maneira crítica com o videoclipe como ferramenta didática no contexto do ensino de língua estrangeira (inglês) em nossa cidade e no ensino de língua portuguesa como segunda língua no contexto timorense.

Tendo como base esses objetivos, elaboramos a nossa pergunta de pesquisa, subdividida em três perguntas, que norteará o nosso estudo.

1. Como os textos autênticos, especialmente o videoclipe, podem ser utilizados para o desenvolvimento da proficiência em línguas estrangeiras nos contextos de pesquisa?:

1.1. Quais são as técnicas produtoras para a utilização dos textos autênticos, em especial o videoclipe (e dos seus textos resultantes), como gênero musical contemporâneo, no ensino de língua inglesa e portuguesa como línguas estrangeiras?

1.2. Quais os resultados da utilização do videoclipe como ferramenta didática nos contextos de pesquisa?

Vários textos autênticos foram discutidos, apresentados, trabalhados e produzidos, contudo o videoclipe, por ser um gênero agregador, foi o foco das nossas análises. Os processos de tradução intersemiótica, definidos por Jakobson, estiveram presentes em nossas análises por ser o videoclipe um gênero que essencialmente dialoga com outros gêneros artísticos. Além disso, os diálogos desse gênero com gêneros e suportes contemporâneos foram trabalhados, discutidos e analisados também. A tecnologia também se fez presente através da discussão acerca da utilização pertinente de programas e aplicativos de tradução como o *Language Tools*, da *Google*<sup>2</sup>, além da

---

<sup>2</sup> O diferencial do *Language Tools* é o fato de ser um programa que traduz orações e períodos. Apesar de apresentar equívocos (em especial com relação a expressões idiomáticas) é uma ferramenta interessante

utilização do QR code<sup>3</sup>, disponibilizando os links deste texto, como uma forma de estabelecer uma conexão entre um suporte tradicional e a tecnologia contemporânea, um dos desafios da área de ensino/aprendizagem.

## 1.5. Metodologia

A nossa pesquisa é de caráter qualitativo e se encaixa na área da Linguística Aplicada, embora conte com colaborações de outras áreas do conhecimento como geografia humana, antropologia, sociolinguística, dentre outras. Essa diversidade se deve ao fato de o próprio objeto norteador de nossas análises – o videoclipe – conter uma diversidade de elementos constitutivos que podem ser analisados e associados a áreas das mais diversas.

Para atingirmos os nossos objetivos foi necessário estruturar nossos procedimentos de pesquisa em quatro etapas distintas, mas interconectadas.

A **primeira etapa** consistiu na investigação acerca da utilização de textos autênticos no ensino de língua estrangeira. Essa análise foi sendo desenvolvida durante nossas experiências enquanto professor de língua inglesa, professor de língua portuguesa, estudante e pesquisador, e foi reforçada pelas ideias e questionamentos de intelectuais sobre essa utilização.

A **segunda etapa** envolveu a questão do videoclipe como ferramenta pedagógica para o ensino da língua estrangeira. Por ser um gênero artístico agregador, que contempla o conceito jacobsoniano da intersemiótica e integrado com as novas ferramentas contemporâneas – vide o sucesso do site *Youtube* –, acreditamos que ao utilizar esse gênero como elemento basilar do ensino dos idiomas em questão, poderia ser muito mais eficiente do que as abordagens que são colocadas em prática até hoje.

A **terceira etapa** buscou analisar a receptividade do corpo discente ao trabalho com o videoclipe e a maneira como eles podem analisar os textos autênticos, em vez dos textos artificiais desenvolvidos diretamente para o material didático e que não levam em consideração as condições reais de comunicação.

A **quarta etapa** consistiu em analisar os vídeos utilizados nas aulas, as discussões e exercícios associados a esses vídeos e a receptividade dos públicos alvo a eles. Foi

---

para que os alunos construam seus textos e escutem a pronúncia. *Language tools*. Disponível em: <https://translate.google.com>. Acesso em 10/03/15.

<sup>3</sup> Consiste em um código em 2D que permite acesso a links da internet através da utilização de um smartphone.

analisado, também, o desenvolvimento das habilidades dos alunos ao lidar com a língua estrangeira, seja em uma condição passiva como em condição ativa. O discente deve estar envolvido em um processo de contato aprofundado, no qual todos os textos estejam disponíveis na língua alvo, causando uma conexão direta com o idioma estudado.

O trabalho de investigação foi desenvolvido de maneira colaborativa. Apesar de sermos responsável pelo encaminhamento das atividades e análises, fez-se necessário o auxílio dos discentes envolvidos no processo. De fato, a relação docente/discente foi a mais dialógica possível, pois os alunos não são meramente objetos a serem observados e analisados, mas também fizeram suas observações e análises as quais tiveram pertinência em nosso estudo.

Para que ocorra o aprendizado das línguas inglesa e portuguesa como línguas estrangeiras é fundamental que os alunos sejam partícipes do processo educacional e consigam identificar a língua não só em suas estruturas linguísticas, mas, principalmente, em suas superestruturas, sendo o fator ideológico de extrema importância em nossas análises. A hegemonia de um idioma está geralmente associada à imposição da variante de prestígio sobre as demais. Por conta disso, aqueles que dominam a variante padrão têm uma maior chance de ascenderem socialmente.

Analisando a nossa realidade específica, esta é uma pesquisa que propõe a utilização dos elementos artísticos e culturais no ensino de língua estrangeira, principalmente no que tange os elementos dos textos multimodais atuais, representados de maneira exemplar pelo videoclipe. O pioneirismo também reside no fato de ser uma tentativa de estabelecimento de uma abordagem que preconiza a utilização do texto autêntico audiovisual contemporâneo do mundo globalizado como ferramenta basilar do ensino de idiomas.

## **1.6. Contexto da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida em dois contextos distintos: o primeiro refere-se ao projeto Língua Inglesa com Arte e Cultura (L.I.A.C), realizado no ano de 2012, na O.N.G TV Pelô, dentre os meses de outubro e dezembro, em Salvador, Bahia. O segundo, refere-se ao projeto Língua Brasileira com Arte e Cultura (L.B.A.C) – que teve sua concepção baseada na primeira experiência – realizado no ano de 2013, na escola Paulo VI, em Dili, capital de Timor Leste.

## **1.7. Participantes**

No projeto L.I.A.C, os participantes foram 20 alunos do ensino médio público da cidade de Salvador – 14 meninas e 6 meninos – que foram selecionados dentro do grupo de alunos que faziam cursos técnicos – como Edição de Vídeo, Edição de Áudio e Produção Cultural – na O.N.G. Esse público alvo é da faixa etária dos 17 aos 25 anos, formado majoritariamente por integrantes do sexo feminino.

No projeto L.B.A.C, os participantes foram 20 professores de língua malaio do setor público da cidade de Dili, capital do Timor Leste. Esse público alvo é da faixa etária dos 23 aos 45 anos, formado majoritariamente por integrantes do sexo masculino (16 homens e 4 mulheres).

A pesquisa foi desenvolvida nesses dois grupos para investigar a pertinência da utilização dos Videoclipes tanto na formação cidadã de alunos do ensino médio de Salvador, quanto na formação de profissionais do corpo docente de Timor Leste. Essa formação cidadã busca capacitar os alunos a desenvolverem suas visões críticas, não só acerca da língua que estudam, mas também do mundo em que essa língua é utilizada.

## **1.8. Instrumentos de pesquisa**

Os instrumentos de pesquisa utilizados no projeto L.I.A.C foram as fichas de inscrição do curso e os registros dos relatórios das aulas; os exercícios e o registro das discussões provocadas pelos vídeos, assim como os comentários mais pertinentes dos alunos e questões associadas aos temas dos vídeos.

No caso do projeto L.B.A.C, os instrumentos de pesquisa foram os trabalhos para casa – também chamados de TPC – os exercícios requeridos, os relatórios das aulas e as discussões provocadas a partir do contato com os vídeos. As análises se centraram nos videoclipes documentais sobre o Brasil, na relação dos alunos com a língua portuguesa como idioma oficial, no exercício sobre a etimologia dos nomes dos alunos.

## **1.9. Organização do trabalho**

A nossa dissertação está dividida em 4 capítulos, a saber: o introdutório, em que apresentamos a justificativa e relevância do tema, os objetivos e perguntas de pesquisa, uma descrição sucinta da metodologia, do contexto, dos participantes e dos instrumentos de pesquisa, mais detalhados no Capítulo 3, reservado especificamente para esse tópico.

O segundo capítulo é dedicado aos pressupostos teóricos que embasam o nosso estudo. Nele, tratamos dos conceitos de interculturalidade, globalização, identidade, o ensino de idiomas, a tecnologia, o videoclipe como um recurso didático, além da diferenciação entre o português e o “brasileiro”.

O terceiro capítulo está voltado para a metodologia, descrevendo o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, o contexto de pesquisa e os participantes, justificando a escolha. Além disso, os relatórios das aulas dos projetos L.I.A.C e L.B.A.C são apresentados nessa parte do texto.

O quarto capítulo apresenta análise dos dados coletados nas experiências dos projetos Língua Inglesa com Arte e Cultura (L.I.A.C) e Língua Brasileira com Arte e Cultura (L.B.A.C), assim como a receptividade desse material e da utilização do videoclipe para os públicos alvo de nossa pesquisa, sempre apoiados nos referenciais teóricos.

Finalmente, trazemos as considerações, finais, voltando às perguntas de pesquisa e enfatizando os resultados obtidos e análises críticas das experiências, assim como sugestões de pesquisas futuras.

## **CAPÍTULO 2: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

### **2.1. Introdução**

Nessa seção de nossa dissertação, indicaremos os pressupostos teóricos da nossa pesquisa. O primeiro tópico a ser apresentado é a interculturalidade e suas relações com a globalização, a identidade e o ensino de idiomas. A interculturalidade se fez presente nos dois contextos de pesquisa. No projeto L.I.A.C, ela ficou evidenciada no contraste entre a cultura dos alunos e as culturas apresentadas nos vídeos, enquanto que no projeto L.B.A.C ainda acrescentou-se a relação entre a cultura do corpo discente, a do professor, além dos elementos culturais relacionados ao português europeu, que foi o elemento de conexão linguístico entre as diferentes culturas.

Trazemos, também, as definições de vídeo que embasam nossas análises, além da história do suporte em questão, desde os seus momentos incipientes até a contemporaneidade. O vídeo Thriller é apresentado como obra arquetípica do gênero, por conta da sua importância como elemento intercultural em diversas localidades do planeta, apesar de sua origem norte-americana.

Esta seção se encerra com a discussão acerca do português e do “brasileiro”. Nossa experiência em Timor Leste nos mostrou, pela primeira vez em nossa vida, que as diferenças entre o português europeu e o português brasileiro são de tal monta que pode-se cogitar, como provoca Bagno (2004), uma separação entre as duas variantes. Essa discussão não só está atrelada a elementos puramente linguísticos, mas também a elementos culturais, sociais e políticos que não podem ser desprezados por aquele que vai analisar o contexto intercultural de Timor Leste.

### **2.2. Interculturalidade.**

Quando falamos em interculturalidade, temos em mente a relação entre duas ou mais culturas distintas. Contudo, o próprio conceito de cultura não é de fácil definição. Para Geertz (1989), a cultura “é melhor vista como um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções (que os engenheiros de computação chamam ‘programas’) para governar o comportamento” (GEERTZ, 1989, p. 33). Para Hall (2003), em consonância com Geertz, a relação de imersão do homem na cultura é

total e ela está mais associada a um processo ativo dos indivíduos do que a alguma característica inata. A cultura, nesse sentido, é uma ação social, desenvolvida por indivíduos que se sentem fazendo parte de um todo maior. Esse reconhecimento está diretamente associado à aceitação de sua identidade e da cultura que a representa.

Contudo, o indivíduo da contemporaneidade acaba, mesmo sem ter essa intenção, se associando a diversas culturas, já que ele nasce nelas, a depender dos elementos que o aproximam dela ou o repelem de outras. Em nossa experiência na TV Pelô com o projeto L.I.A.C, identificamos que os jovens negros de periferia da cidade de Salvador tiveram uma maior identificação com artistas negros norte-americanos do que com artistas brancos originários da mesma cidade deles. Isso evidencia que a confirmação de uma identidade cultural depende da forma como o indivíduo se vê no mundo. No caso supracitado, os alunos se viam primeiramente como negros – o que os aproximava de outros indivíduos da mesma etnia, mesmo que de outras nações e culturas –, pois se identificavam com alguns elementos apresentados por outros negros espalhados pela Diáspora Africana no mundo. Já com relação aos timorenses, houve uma maior conexão com os brasileiros pelo fato de haver por parte deles uma apreciação enorme pela cultura brasileira, em especial com a música e o futebol, além de compartilharem algumas características com seu “irmão mais velho<sup>4</sup>”.

A definição de interculturalidade pode parecer algo simples. Ela indicaria as relações desenvolvidas entre duas culturas distintas. No entanto, o próprio conceito de cultura já é algo fluido. Um mesmo indivíduo pode pertencer a diversas culturas independentemente do local onde tenha nascido, ou do local onde se vive.

Obviamente, cada local, seja uma cidade, um estado ou um país, possui uma cultura hegemônica que acaba servindo de elemento norteador dos indivíduos de uma determinada localidade. É comum associarmos o Brasil à música e ao futebol, que são dois elementos representativos de nossa nação. Isso não quer dizer que todas as pessoas apreciem ou desenvolvam essas atividades culturais. No entanto, esses elementos culturais também fazem parte do processo de unificação do país. Durante as Copas do mundo, é comum ver pessoas que não gostam e não acompanham o futebol começarem a se envolver de maneira intensa e catártica. Talvez seja um dos poucos momentos em que brasileiros das mais diversas regiões, com suas culturas distintas, se unem incondicionalmente.

---

<sup>4</sup> Os timorenses se referem assim ao Brasil. Já Portugal se apresenta como uma figura paterna.

O fato de o Brasil ser um país de dimensões continentais faz com que sejam desenvolvidas culturas diversas, a partir das influências específicas de cada local. Se em Salvador, por exemplo, há uma influência notória dos africanos na cultura local, em Codó, no Maranhão, há uma predominância das culturas indígenas. Já as cidades do sul do Brasil são culturalmente influenciadas por povos europeus, italianos e alemães em especial. No centro de Curitiba, por exemplo, há uma igreja luterana onde as missas são proferidas em alemão.

No caso de Timor Leste, que é um país infinitamente menor que o Brasil, pode-se pensar que exista uma maior hegemonia cultural. No entanto, a diversidade de línguas e povos (mambae, macasse, tétum, etc) nos indica que mesmo um país pequeno como Timor Leste acaba englobando culturas distintas num mesmo território. Além das diversas culturas autóctones, há também uma forte influência de culturas estrangeiras. Alguns timorenses se espelham nos portugueses, primeiros colonizadores do país, outros têm a Indonésia como referência e há ainda aqueles que têm proximidade com australianos. Em anos mais recentes, alguns elementos da cultura brasileira se associaram tanto à cultura timorense que acabaram sendo incorporados, como a música sertaneja de artistas como Leonardo e Paula Fernandes.

Ao se falar de interculturalidade, as questões associadas à intraculturalidade também se apresentam. Se a primeira é definida como a relação entre culturas distintas, a segunda está associada às relações dentro de uma mesma cultura. Tomando como exemplo o nosso país, podemos ver que existem culturas distintas, a depender da região onde se esteja. Se no norte do Brasil, há uma grande influência das culturas indígenas e em Salvador e no Recôncavo baiano uma prevalência da cultura negra, no sul do Brasil as culturas italianas e, principalmente, alemãs são hegemônicas.

Esses dois conceitos acabam desenvolvendo uma relação dialógica. Se tomarmos como exemplo a cultura desenvolvida nos locais onde a Diáspora Africana se instalou, veremos que elementos de uma cultura originalmente africana, acabaram se incorporando às culturas dos locais onde aportaram, com adaptações relacionadas às idiossincrasias específicas de cada local. Um exemplo bastante ilustrativo é o quitute mais representativo da cultura soteropolitano. O Acarajé é um bolo de origem africana que originalmente se chamava apenas Acará (o sufixo “Je”, significa “comer”) e era essencialmente um alimento sagrado, reservado para oferendas em cerimônias religiosas. Em Salvador, o Acarajé é uma comida de rua, vendida em várias esquinas da cidade, ao ponto de alguns se referenciarem a ele como “Hamburger de baiano”.



Devemos também, distinguir a diferença entre interculturalidade e multiculturalidade. Quando falamos em interculturalidade pressupomos uma relação dialógica entre culturas distintas. Elas comungam elementos, indivíduos e idiossincrasias, a ponto de, em alguns casos, não sabermos qual elemento pertence a qual cultura originária. O sincretismo religioso arquetípico da cidade de Salvador – onde é comum pessoas frequentarem diversos templos religiosos independentemente da formação religiosa – é um exemplo de interculturalidade. A praça denominada Terreiro de Jesus, que fica localizada no Centro Histórico de Salvador, deixa evidente a interculturalidade religiosa da capital baiana. O termo “Terreiro” faz referência às religiões de matriz africana, sendo o local onde são realizadas as cerimônias, e “Jesus” é a referência maior das religiões cristãs.

Em Timor Leste, apesar da diversidade de culturas presentes no país, nos parece ocorrer mais um processo multicultural do que intercultural. A multiculturalidade contempla a apresentação de culturas diversas sem, no entanto, realizarem interações entre elas: as culturas são vistas como independentes e confinadas dentro dos seus limites. Um exemplo de atitude multicultural é a postura dos povos árabes que se instalaram na península ibérica, ocupando essa região por cerca de 700 anos. Apesar de terem sua própria religião, os povos subjugados estavam autorizados a venerarem seus deuses e continuarem com suas religiões. Contudo, elas não se misturavam.

Em nossas experiências em território timorense, conseguimos identificar que ocorre um processo distinto do que ocorre em Salvador. Há culturas diversas em Timor Leste, no entanto elas não parecem se integrar da maneira como ocorre no Brasil. Isso nos ficou evidente ao notar que havia estabelecimentos comerciais distintos para portugueses, indonésios e australianos. Certamente, também deve haver divisão desses locais no que tange às diversas culturas nativas, contudo não conseguíamos diferenciar os mambae dos macassae ou qualquer outra etnia local, pois as diferenças não nos eram nítidas.

Os professores e profissionais estrangeiros trabalhavam nas mesmas escolas, universidades e entidades, no entanto moravam em locais específicos. Em especial, os portugueses se limitavam a áreas específicas da capital do país, evitando interação com nativos e, até mesmo, outros estrangeiros. Os brasileiros, certamente por conta de nossa formação intercultural inata, acabamos por inserir a interculturalidade nesse contexto, ao irmos morar em casas de nativos, frequentarmos estabelecimentos dos mais diversos e realizarmos festas com convidados timorenses, portugueses, australianos, indonésios,

dentre outros. O futebol também foi uma forma de provocar uma interação entre as diferentes culturas. Na praia de Areia Branca – o local indicado aos estrangeiros na orla de Dili – organizávamos partidas com jogadores das mais diversas origens. As formações dos times eram as mais heterogêneas possíveis, com portugueses, brasileiros, timorenses, dentre outros, integrando ambas equipes. A interculturalidade acontecia de maneira prática, a partir da iniciativa dos brasileiros.

Isso nos mostra que indivíduos que nascem e crescem em ambientes interculturais tendem a replicar esse ambiente quando vivem em outras localidades. Os brasileiros somos um povo que é tributário de diversas culturas, por conta disso pessoas das mais diversas origens e backgrounds culturais podem fazer parte da construção da brasilidade. A postura intercultural dos brasileiros é, inclusive, aquela que mais se adequa aos parâmetros existenciais contemporâneos. O músico Jorge Mautner afirma que “ou o mundo se brasilifica ou se nazifica”, evidenciando as duas posturas diametralmente opostas que podem ser escolhidas pelos cidadãos e nações do mundo que, cada vez mais, desenvolvem interdependências e interações, num contexto onde a globalização é a norma.

### **2.2.1. Interculturalidade e Globalização.**

A globalização é um processo que ocorre em nossa sociedade há muito tempo. Motivadas por necessidades econômicas e expansionistas, algumas culturas começaram a se relacionar fora dos seus próprios limites geográficos, realizando uma incipiente interação entre povos distintos. No entanto, de acordo com Santos (2002), essa globalização, para que contemple plenamente a sua denominação, precisa ser realizada em bases verdadeiramente democráticas, na sua visão é condenável o fato de que “Essa temporalização e essa especialização não existem, contudo, senão para alguns atores da cena mundial” (SANTOS, 2002. p. 109). Por esse viés crítico, a globalização deve ocorrer levando em consideração diferentes atores, povos e culturas e respeitando as suas idiossincrasias e costumes, em vez de uma atitude impositiva que separe as culturas por níveis evolutivos, como se as comunidades tecnologicamente mais avançadas fossem o único modelo a ser seguido e imitado. As discussões acerca da sustentabilidade são um exemplo claro desse equívoco: os nativos da América e da África têm a natureza como elemento sagrado, pois têm consciência da sua verdadeira importância, em uma postura oposta à do extrativismo desenfreado provocado por

nações europeias, como Inglaterra, Espanha e Portugal, em suas terras e, principalmente, naquelas que usurparam durante seus processos expansionistas e imperialistas. No entanto, apesar desse imperialismo, as relações culturais foram sendo estabelecidas ao ponto de elementos de um povo subjugado integrar-se à cultura dominante. Por ser um processo complexo, até mesmo definir o que é globalização não é uma tarefa simples. Para Canclini (2008, p. 69):

A globalização é um movimento de fluxos e redes, mais do que de entidades visíveis, colecionáveis e passíveis de serem exibidas. Não há um consenso sobre quando começou, nem de que modo se relaciona com as culturas nacionais e locais.

Por conta dessa postura, como a globalização compreende uma inter-relação entre culturas e povos, como deve ocorrer essa interação quando estamos tratando das questões linguísticas? Em que língua esses povos distintos devem se comunicar: uma língua franca, um idioma artificial criado para esse fim ou uma língua imposta pelo imperialismo? Na verdade, a língua ou a variante do idioma – escolhida pelos falantes, principalmente os mais jovens – será definida, independente das imposições, pelos intervenientes sociais, culturais e históricos.

Santos (2002) condena a postura imperialista associada à globalização. Ele reconhece, que em termos práticos em nossa sociedade contemporânea, uma língua associada ao imperialismo configurou-se no idioma do mundo globalizado; o Inglês. Entretanto, esse idioma adquiriu matizes distintos, por conta das outras influências com as quais ele entre em contato. Se a enunciação é de caráter social e carrega um viés ideológico que não pode ser desprezado, como afirma Bakhtin (2010), esse inglês será afetado pelo ambiente no qual ele é realizado, pelas interações próprias dessa sociedade e pelos intervenientes históricos e culturais. O mesmo vale para qualquer língua estrangeira utilizada como língua oficial, o que é o caso do português nos países lusófonos.

Apesar de alguns intelectuais e linguistas buscarem uma língua que fosse uma síntese dos idiomas – configurada pela criação do Esperanto – e outros pesquisarem a origem de um idioma original, puro – que dera origem aos idiomas da contemporaneidade e assim identificar os elementos comuns a todas as línguas<sup>5</sup>, numa

---

<sup>5</sup> Sobre essa busca ver *The task of the translator*, de Walter Benjamin. O autor alemão defende a ideia de uma língua-mãe, pura, que servira de origem aos idiomas indo-europeus.

busca perigosa por uma língua pura – sabemos que essa língua sofrerá influências de outros idiomas e das conjunturas nas quais elas forem utilizadas. A língua que representa essa confluência de idiomas em nosso tempo atual é a língua inglesa e suas variantes e derivados. Isso não invalida a utilização de outros idiomas na qualidade de língua franca, como é o caso do português em Timor Leste: ele se configura no idioma que os nativos utilizam para se “comunicarem com o mundo”, enquanto utilizam suas línguas maternas no cotidiano.

É pertinente ressaltar que a língua inglesa mesmo quando utilizada como um dos elementos imperialistas do processo expansionista, especialmente de origem estadunidense, pode ser subvertida pelos falantes como um elemento crítico deste mesmo expansionismo. Como uma forma de corroborar a assertiva supracitada, traremos exemplos, colhidos dos dados etnográficos – exercícios produzidos para as turmas, anotações referentes às aulas e material compilado para os módulos – referentes à nossa formação de professor de língua inglesa que confirmam essa condição, enfatizando-a em elementos artísticos e culturais de caráter globalizado.

Um primeiro exemplo dessa subversão que podemos citar em nossa contemporaneidade é a canção “*People of the sun*”<sup>6</sup> (“O povo do sol”) da banda norte-americana Rage Against The Machine (“Ódio contra o sistema”, em tradução livre). Esse grupo artístico é notável, como se poderia supor pelo próprio nome da banda, por suas críticas diretas ao capitalismo, imperialismo e neoliberalismo de origem estadunidense ao ponto de engajarem-se diretamente em questões incômodas para o governo dos Estados Unidos como o envolvimento com o movimento de libertação do ativista político Mumia Abul Jamal<sup>7</sup>, e a participação de seus integrantes, especialmente do guitarrista Tom Morello<sup>8</sup>, nos eventos da *Ocuppy Wall Street* e nas lutas pelos direitos das minorias raciais e sociais daquele país.

O vocalista e letrista do grupo, Zack de La Rocha<sup>9</sup>, que é descendente de mexicanos, refere-se em sua letra ao seu povo original: “Povo do sol” é como os

---

<sup>6</sup> People of the sun. Disponível em: [http://www.Youtube.com/watch?v=scyC9A6o\\_Ts](http://www.Youtube.com/watch?v=scyC9A6o_Ts). Acesso em 10/03/15.

<sup>7</sup> Acusado de assassinar um policial e sentenciado à pena de morte nos Estados Unidos.

<sup>8</sup> O grupo Audioslave, que tem em sua formação três ex-integrantes do RATM, foi um dos primeiros grupos norte-americanos a se apresentar em Cuba pós-revolucionária, no ano de 2008.

<sup>9</sup> Entrevista Zack e Noam Chomsky. Disponível em: <http://www.Youtube.com/watch?v=sfARxNAAQgY>. Acesso em 10/03/15.

mexicanos se autodenominam. Podemos ver isso no trecho da letra em questão quando ele cita que:

Tha spirt of Cautemoc alive and untamed/ Now face tha funk now blasting out ya speaker/ On the one: Maya, Mexica/ The vultures came They try to steal your name but now you got a gun/ Ya this is for the people of the sun.<sup>10</sup> (COMMEFORD, Tim. DE LA ROCHA, Zack. MORELO, Tom. WILK. Brad. 1996. Single).

Nessa parte da letra, o autor cita o imperador maia Cuauhtémoc que foi o último a reinar em terras mexicanas antes da invasão dos espanhóis, além de dois povos históricos, sendo que o segundo acabou emprestando seu nome para aquele novo país, os mexica. Os outros, os Maias, são considerados como uma das grandes civilizações do novo continente (com os astecas e os incas) e são enaltecidos por sua astrologia avançada, sua arquitetura peculiar e sua cultura elevada. Essas referências como veremos mais à frente, acabaram servindo como elemento de autodeterminação dos mexicanos, apesar de a banda e a língua utilizada serem originárias dos Estados Unidos no que, em uma primeira instância, poderia parecer contraditório.

Outro fator interessante da letra é que ela apresenta elementos linguísticos e culturais que nos remetem à comunidade negra norte-americana como *Tha* (uma corruptela do artigo definido *The*) e *Ya* (que pode ser tanto *Your*, como na primeira aparição, como *Yes* na segunda aparição). Essas corruptelas estão associadas ao dialeto *ebonics*. A referência cultural está associada à maneira como Zack de La Rocha canta, semelhante à dos *rappers*, além da citação aos alto-falantes que são equipamentos essenciais da cultura Hip-Hop. Mais à frente detalharemos as questões linguísticas específicas ao *ebonics*, variante da língua inglesa amplamente difundida pelo *Rap* e sua conexão com a variante do português falada em Salvador, denominado por alguns de *braulês*, uma ramificação do baianês.<sup>11</sup>

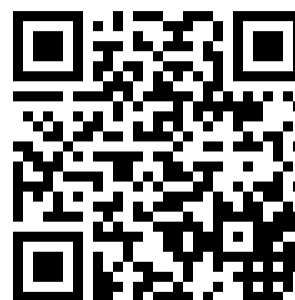
Escolhemos essa letra para comentar a utilização de um idioma imperialista como elemento de autodeterminação dos povos subjugados pelos representantes oficiais desse

---

<sup>10</sup> O espírito de Cautemoc vivo e indomável/ Agora enfrente esse funk agora que estoura das suas caixas de som/ No primeiro: Maya, Mexica/ Os abutres vêm eles tentam roubar seu nome, mas agora você tem uma arma/ Sim, essa é para o povo do sol (tradução do autor)

<sup>11</sup> Sobre o Baianês ver *Dicionário de Baianês* de Nilvado Lariú. Apesar de ser um trabalho digno de nota, podemos questionar a denominação da variante. A maior parte dos vocábulos do dicionário está relacionada ao falar dos moradores da capital do estado. Acreditamos que o termo mais apropriado seria Soteropolitanês, que doravante utilizaremos quando nos referirmos à variante do português desenvolvida na capital baiana.

idioma, pois, recentemente, essa mesma música foi utilizada pelo movimento zapatista que luta pela autodeterminação do território de Chiapas, área majoritariamente formada por descendentes dos nativos do continente. Essa atitude nos deixa evidenciado que uma língua que esteja associada ao imperialismo pode ser utilizada como arma para enfrentar e questionar aqueles que não aceitam a vontade dos povos subjugados. Em alguns casos, os povos subjugados acabam desenvolvendo laços de afinidade, inclusive linguísticas, por conta de enfrentarem um mesmo inimigo, como é o caso dos negros e latinos nos Estados Unidos.<sup>12</sup> Essa postura crítica da banda fez com que ela acabasse se associando a intelectuais críticos do processo de globalização predatório, como vemos na figura 1.



**Figura 1: o vocalista Zack de La Rocha entrevista Noam Chomsky. (Fonte: reprodução Youtube).**

Da mesma forma, a língua portuguesa em Timor Leste, apesar de ser um idioma identificado inicialmente com o colonialismo e expansionismo lusitano, também pode servir como elemento de emancipação dos povos. O caso mais emblemático em terras timorenses refere-se a uma das formas de comunicação libertária desenvolvida pelos timorenses quando da ocupação indonésia, iniciada no ano de 1975. Informações essenciais para o desenvolvimento das guerrilhas eram passadas durante a realização de missas católicas: em vez de entoarem cânticos em louvor ao Senhor, os padres e seus seguidores indicavam posições a ser tomadas, companheiros a serem contatados e outras informações de grande valia para a logística das guerrilhas. Como os soldados do

---

<sup>12</sup> Um exemplo notório dessa afinidade podemos ver no grupo de Rap Cypress Hill, formado por negros e latinos. Suas letras acrescentam termos da língua espanhola que acabam se incorporando no léxico da variante do inglês norte-americano denominado Spanglish. O comediante George Lopez também faz uso dessa variante quando anuncia que “Los shoes amarillos estan todos sold out”.

exército indonésio não eram versados no idioma de Camões, não conseguiam compreender o que estava sendo dito nas rezas. Por conta disso, os padres poderiam falar o que quisessem e precisassem, tendo unicamente que preocupar-se com a impostação típica desse texto oral.

Com relação à Diáspora Africana, que nos interessa diretamente pois um dos nossos públicos-alvo é majoritariamente afrodescendente, não há como falarmos de autodeterminação dos negros dos países não-desenvolvidos, ou em desenvolvimento, sem tocarmos no nome de Robert Nesta Marley<sup>13</sup>. Considerado o primeiro e único artista de vulto do denominado Terceiro Mundo, o Rei do Reggae fez com que um país minúsculo incrustado no Caribe saísse da obscuridade e se tornasse um local obrigatório para os amantes da música e da cultura da Diáspora Africana. Não foi só à qualidade artística do trabalho de Marley, mas também a sua postura crítica acerca da condição dos negros no mundo que o gabaritou como ídolo mundial. E, obviamente, isso deveu-se ao fato de o artista utilizar a língua inglesa. Conquanto, um inglês enriquecido pelas idiossincrasias da Diáspora Africana no Caribe.

Uma das canções mais célebres do artista jamaicano é “*Redemption song*”<sup>14</sup>. Além de ser a última música do último álbum lançado em vida pelo artista, sua letra apresenta peculiaridades que fazem dela um elemento de autodeterminação dos povos negros ao redor do mundo. Aplicando o princípio lefeveriano referente aos níveis locucionário e ilocucionário e os estudos sobre Polissistemas de Even-zohar<sup>15</sup>, vamos analisar a obra supracitada e como ela pode ser trabalhada em uma sala de aula.

Como é de conhecimento comum, atualmente, a Diáspora Africana instalada no denominado Novo Mundo desenvolveu inter-relações que ultrapassaram as barreiras dos limites físicos dos países para os quais os negros acabaram sendo enviados por conta dos processos de sequestro, escravização e comercialização de cidadãos de origem africana, e em relação à língua, essas inter-relações desenvolveram, como afirma Rickford (2003), em seu artigo sobre *Ebonics*<sup>16</sup>, um triângulo formado por Estados Unidos, Nigéria e Jamaica. Podemos acrescentar mais um país se levarmos em conta os traços culturais: o Brasil.

---

<sup>13</sup> Bob Marley. Disponível em: <http://www.bobmarley.com/>. Acesso em 10/03/15.

<sup>14</sup> Redemption song. Disponível em: [http://www.Youtube.com/watch?v=OFGgbT\\_VasI](http://www.Youtube.com/watch?v=OFGgbT_VasI). Acesso em 10/03/15.

<sup>15</sup> Sobre os níveis locucionário e ilocucionario, ver *The system patronage*, de Andrés Lefevre, e sobre Polissistemas ver a obra *Polissystem Theory*, de Even-Zohar.

<sup>16</sup> *What is Ebonics* de John Rickford

A relação intercultural entre Jamaica e o Brasil, mais especificamente Salvador, é tão profunda e intensa que um diálogo cultural entre os negros das duas localidades em questão ficou inegavelmente marcada com a criação do samba-reggae, ritmo que funde elementos caribenhos com elementos brasileiros, sendo nomeado a partir dos dois estilos musicais mais representativos dos dois países<sup>17</sup>. Apesar de a referência de reggae estar associada ao estado do Maranhão<sup>18</sup>, em Salvador ocorreu uma relação antropofágica e não apenas uma reprodução do estilo da maneira fiel a sua origem.

Os textos culturais autênticos são um excelente material para a realização de análises distintas e, em alguns casos, até mesmo contraditórias. Essa é uma das grandes forças do texto cultural autêntico: ele é capaz de provocar, às vezes em uma mesma pessoa em épocas diferentes da vida, sensações e emoções distintas: o autor que tem consciência dessa polissemia, pode utilizá-la para ampliar os sentidos de sua obra. No caso supracitado, as hipóteses levantadas não são necessariamente excludentes.

Contudo, mais importante do que a apresentação dessa questão gramatical específica e condenar ou aprovar a enunciação daquele falante específico, foi a discussão do motivo que levou o artista a fazer uso daquela estrutura heterodoxa. Uma das nossas críticas ao material didático para o ensino de línguas estrangeiras é que nos momentos em que são apresentados textos artísticos e culturais, a sua utilização é superficial e complementar aos estudos das estruturas gramaticais. Lembrando os estudos streetanos acerca dos modelos autônomo e ideológico<sup>19</sup>, alguns materiais didáticos na ideia de contemplar uma visão associada ao modelo ideológico – aquele que leva em consideração as culturas não-hegemônicas – apresentam elementos dessa cultura e trabalham com eles. No entanto, em certas ocasiões essa atitude pode ser apenas uma falácia que deixaria os responsáveis pela criação do material didático aceitos e elogiados em face das novas exigências contemporâneas, mas, em verdade, mantendo uma postura associada ao modelo autônomo que despreza culturas que não sejam hegemônicas ou as utiliza como um mero elemento complementar. O modelo ideológico busca integrar as culturas, o que é essencial em um contexto intercultural, onde discute-se constantemente sobre a questão da identidade.

---

<sup>17</sup> O samba-reggae não é uma mistura do samba com o reggae, como pode-se equivocadamente pensar, apesar de os três ritmos encaixarem-se no compasso quaternário.

<sup>18</sup> São Luís, capital do estado, é conhecida como a Kingston Brasileira, pois o reggae é parte da cultura maranhense através das festas de aparelhagem, similares aos Sound Systems (sistemas de som) jamaicanos.

<sup>19</sup> As definições acerca dos modelos ideológico e autônomo podem ser encontradas na obra de Brian Street.



### 2.2.2. Interculturalidade e identidade.

A relação entre interculturalidade e identidade é indissociável. Ao falarmos de cultura, imediatamente a associamos às questões de identidade: geralmente nos identificamos com uma cultura que tenha a ver com as nossas origens e formação. Podemos, inclusive, conceituar cultura como uma espécie de “identidade coletiva”. No entanto, com o aprofundamento dos processos globalizatórios, as questões de identidade dentro do processo intercultural estão inseridas em uma estrutura fluida. De acordo com Mendes (2009):

(...) cultura e identidade são dimensões muito próximas, as quais se constroem através de processos simbólicos complexos, ancorados nas ações e relações desenvolvidas na vida em sociedade. Há algum tempo vimos nos perguntando se as vicissitudes da vida contemporânea estariam agindo na cultura ou culturas, de modo a produzir uma espécie de convergência cultural. O que perguntar das identidades? Estão os processos identitários sendo afetados por todos os acontecimentos que presenciamos no cotidiano? Talvez não seja difícil responder às perguntas, já que nenhuma instância da vida humana pode ficar imune à onda acelerada de mudanças que se desencadeiam diante dos nossos olhos (MENDES. 2009. p. 2)

Geralmente, para que nos identifiquemos, não basta apenas que saibamos as nossas características próprias: tão importante quanto essa consciência é sabermos aquilo que não somos. Essa consciência pode ser aplicada também à cultura. Tanto identidade quanto cultura são analisadas não só por conta das suas idiossincrasias, mas também pelo contraste entre a nossa identidade e a identidade do outro. Isso também leva a notarmos que, tanto nossa cultura quanto a cultura do outro, estão em processo de mudança contínuo, aproximando-se em alguns momentos e afastando-se em outros. Importante termos ciência de que:

A diferença, sabemos, é essencial ao significado, e o significado é crucial à cultura. Mas num movimento profundamente contra intuitivo, a linguística moderna pós-saussuriana insiste que o significado não pode ser fixado definitivamente. Sempre há o "deslize" inevitável do significado na semiose aberta de uma cultura, enquanto aquilo que parece fixo continua a ser dialogicamente reapropriado. (HALL, 2003, p. 33)

Com essa reapropriação dialógica, a questão da identidade não é algo estanque e, por conseguinte, a questão da cultura também não o é. É necessário que reconheçamos as diferenças, mas saibamos que elas são intercambiáveis tanto no que tange ao indivíduo quanto às culturas. Um exemplo notório é o símbolo da suástica – que originariamente era um signo hindu representando “Força” – que, hoje em dia, está associada ao nazismo. O guitarrista e cantor Crispin Mills da banda Kula Shaker envolveu-se numa polêmica por desejar apresentar a suástica, e seu sentido original, no palco. Acabou tendo que retratar-se publicamente e explicar que usava a suástica como símbolo que representava a felicidade e a boa sorte para culturas brâmanes e budista, além de aparecer em outras culturas como a Asteca e a Hopi. No entanto, esse símbolo ficou associado a uma cultura condenável e isso fez com que aqueles que o usam sejam vistos como nazistas, independentemente do sentido original do símbolo.

Nos identificamos com aqueles que compartilham de certas características e aqueles que não as possuem passam a fazer parte da Outra Cultura. Essa identificação por meio da diferença é apresentada por artistas tão díspares como Bob Marley (na canção “*We and them*”) e Igor Kannario<sup>20</sup> (quando entoava que é “tudo nosso, nada deles”). Esse reconhecimento de pertencimento é importante para as discussões sobre interculturalidade pois:

(...) as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de ‘seu exterior constitutivo’, que o significado ‘positivo’ de qualquer termo – e, assim, sua ‘identidade’ – pode ser construído. (HALL, 2001, p.110)

Em nossa contemporaneidade, somos instados a assumirmos várias identidades. Esse caráter multi-identitário é parte da formação da sociedade humana, através do intercâmbio de técnicas, ideias, comportamentos, indivíduos, signos, etc. No entanto, hoje em dia, esse intercâmbio ocorre de maneira mais veloz e mais profunda. Reconhecer-se como parte de “[...] uma cultura nacional é um ‘discurso’ – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”. (HALL, 2001, p.13).

---

<sup>20</sup> Cantor de pagode soteropolitano que tem a alcunha de “O príncipe do gueto”.

Nossa experiência em Timor Leste nos comprovou essa fluidez de identidades. Já experimentávamos essa situação em Salvador, na Bahia, ao sermos identificados como norte-americano desde a adolescência, talvez por conta das nossas vestimentas à época, da nossa postura ou da associação do nosso fenótipo ao dos negros norte-americanos. Em Timor Leste, nos identificaram não só como norte-americano, mas como africano, francês e até mesmo timorense, além de brasileiro, que é a nossa verdadeira nacionalidade. Em vez de essa situação nos incomodar, ela nos pareceu natural. Por conta de nossa formação multicultural, nos consideramos cosmopolita, pois nunca nos afastamos ou nos aproximamos de pessoas por conta de origem ou *background* cultural. Essa consciência está em consonância com as visões acerca da identidade pós-moderna, já que, “não são as identidades que estão sendo destruídas ou deslocadas do seu lugar, mas a ideia de identidade como algo essencial, imutável e homogêneo, que faz parte do sujeito até a sua morte, assim como o seu corpo”. (MENDES. 2009. p. 7)

Essa questão de identidade em associação com a língua é ainda mais complexa, sendo a língua a nossa referência cultural mais imediata. Podemos mascarar a nossa identidade ao nos vestirmos com roupas representativas de uma cultura, mas, no momento em que verbalizamos, a maioria de nós apresenta traços inegáveis de nossas origens. A língua, talvez, seja o elemento cultural mais difícil de ser dissociado do indivíduo e, por conseguinte, é aquele elemento mais complicado de ser incorporado, no caso da aquisição de um idioma que não o materno. Há, também, a influência dialógica que esse idioma tem com a própria identidade do indivíduo, pois:

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo (RAJAGOPALAN. 1998, p.41-42)

Essa fluidez de relação entre língua e identidade é o que deixa os estudantes de línguas estrangeiras inseguros com relação ao desenvolvimento da proficiência e fluência num outro idioma. Alguns acreditam que falar uma língua é absorver outros elementos linguísticos – tom, velocidade, cadência da voz – e extralinguísticos – a linguagem corporal, a vestimenta, as expressões faciais –, diversos daqueles associados à língua materna. Na verdade, o desenvolvimento da fluência e de proficiência em uma

língua depende também do acordo tácito entre os falantes, pois “[...] uma língua vale o que valem aqueles que a falam, ao nível das interações entre indivíduos, o discurso deve sempre uma parte muito importante de seu valor ao valor daquele que o domina” (BORDIEU, 1983, p. 166). Cada ambiente cultural tem a sua própria dinâmica com relação à proficiência relacionada a um idioma. A exigência para um jogador de futebol dominar um idioma em um país estrangeiro, por exemplo, é diametralmente oposta à de um professor universitário em situação semelhante.

Falar inglês não quer dizer que o indivíduo compartilhe das visões e posições ideológicas associadas aos Estados Unidos ou Inglaterra, assim como os falantes de língua russa não são necessariamente defensores do viés ideológico russo. Além disso, a visão utópica da proficiência perfeita do “falar como americano” é uma falácia que atrapalha o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, como o inglês. Já que essa é uma meta de difícil alcance, e o aluno não atinge nem os níveis mais básicos de proficiência “plena”, a frustração é quase inevitável. E esse é um dos sentimentos que identificamos no processo de desistência de muitos em aprender um idioma estrangeiro. Devemos sempre lembrar aos nossos alunos que o importante na aprendizagem de um idioma é saber que a função do mesmo é a comunicação. Ou seja, as diversas situações comunicativas exigem habilidades distintas – algumas mais elaboradas enquanto outras mais básicas – e cabe ao falante ter a sensibilidade para saber qual variante deve usar do idioma. Nós, professores de língua estrangeira, devemos lembrar que as línguas, como qualquer elemento cultural, sofrem influências e alterações. A cultura se baseia na relação dialógica de apropriação e manutenção de seus elementos constitutivos. Devemos estar atentos a essas questões, já que:

Em um âmbito mais específico, a compreensão da construção e da atuação desses fenômenos na vida do homem e da relação que ele mantém com a sua língua vai nos fornecer “modos de olhar” adequados para a investigação do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como para as nossas ações como professores e alunos, a partir da adoção de uma abordagem que se pretenda ser culturalmente sensível, na busca por construir, dentro do ambiente no qual se ensina e se aprende uma nova língua, um diálogo entre culturas ( MENDES. 2009. p. 13)

No caso da língua inglesa, idioma definido como língua oficial da globalização, como afirma Santos (2002), a relação entre língua e cultura fica tão evidente ao ponto

de Ritzer, (2006 apud KUMARAVADIVELU, 2008) denominar esse processo de “mcdonaldização”, em referência à franquia de *fast food* norte-americana, que é um signo da cultura norte-americana. Contudo, apesar da imposição das referências culturais norte-americanas – Coca-cola, Rock and Roll, Hip-Hop, jeans, etc – não existe um processo de homogeneização da língua inglesa. O que ocorre é uma apropriação superficial dos elementos norte-americanos, mas a língua passa a ter cores e sabores locais.

Nossa experiência em Timor Leste, nos mostrou que, diferente dos brasileiros, os asiáticos não se preocupam em desenvolver uma fluência e proficiência “perfeitas” e não abrem mão de manterem suas características linguísticas mesmo quando utilizam idiomas estrangeiros, como é notório na imagem estereotipada do japonês falando inglês. Nesse contexto, os nativos falam a língua portuguesa com suas características próprias, apesar de saberem que aqueles que falam o português Europeu fluente têm mais possibilidade de conseguir um bom emprego ou a possibilidade de realizar estudos avançados, até mesmo fora do país. A língua portuguesa em Timor Leste exerce um papel semelhante ao da língua inglesa no Brasil. A diferença é que os timorenses sabem que mais importante do que pronunciar como se fossem nativos de Portugal é produzirem enunciados com significados identificáveis e serem compreendidos por seus interlocutores. Esse processo de apropriação de um elemento estrangeiro com traços locais foi definido por Robertson (1992) como “glocalização” (ROBERTSON, 1992 apud KUMARAVADIVELU, 2008) que, segundo Figueredo Neto (2014) ocorre em nosso país no que muitos denominam como *Brazilian English*.

De fato, para o estabelecimento de um *Brazilian English*, é necessário que saibamos que dificilmente falaremos como norte-americanos – pois na produção do texto escrito há uma possibilidade maior do desenvolvimento da fluência e proficiência por conta do seu caráter menos dinâmico, em comparação com a produção oral – e que caso alcancemos esse objetivo, o mais importante é o enunciado que está sendo produzido e qual a intenção do falante com o mesmo, em vez da pronúncia “perfeita”.

Um exemplo linguístico recente da área do futebol – um dos elementos mais ricos da atualidade para o estudo do processo globalizatório por conta dos intermináveis intercâmbios de jogadores entre times de países de todas as partes do mundo, processo no qual o Brasil é protagonista – é o do atacante Kazim, recém contratado pelo time

Esporte Clube Corinthians Paulista. Apesar de se expressar em um português brasileiro eivado de desvios de concordância, léxico e pronúncia, quando em entrevista coletiva, o jogador expressou: “o gringo é da favela”, ganhando não só o coração do torcedor corintiano, mas da imprensa esportiva e de torcedores de outros times. A óbvia intenção do atacante era estabelecer uma conexão linguística com o país que o acolhera e passar uma imagem simpática ao torcedor. Poderia ele facilmente dar a entrevista em inglês e contar com um tradutor – como acontece comumente com jogadores estrangeiros – para ser compreendido. No entanto, preferiu expressar-se na língua local, pois se ele é “da favela”, o inglês não seria o idioma mais apropriado. Talvez a formação multicultural do atacante – nascido na Turquia, naturalizado inglês e atualmente jogando no Brasil – tenha ajudado nessa postura. O cidadão cosmopolita domina certos códigos de conduta que os que estão alijados ou alienados no processo globalizatório talvez não saberiam que existem.

### **2.2.3. Interculturalidade no ensino de línguas**

Quando tratamos do ensino de línguas estrangeiras, a discussão acerca da relação entre cultura e língua é tão importante quanto as próprias idiossincrasias linguísticas de um determinado idioma. Essas características surgem justamente por conta do ambiente cultural no qual ele é utilizado. Contudo, ainda hoje, existe uma visão que associa o domínio de um idioma à aquisição puramente linguística, que ignora – ou relega a segundo plano – os elementos linguísticos da comunicação. Essa visão é uma “herança de um modelo estruturalista que prevaleceu até a década de 70, e que tinha como foco a substância material da língua, os aspectos gramaticais e lexicais das sentenças que podiam ser analisadas e ensinadas como construções em bloco para a comunicação”. (REIS, BROCK, 2010, p.77)

Além disso, “esse modelo de ensino de língua priva o aprendiz daquilo que deveria ser a essência da educação, ou seja, a formação de cidadãos críticos e reflexivos, tornando-os meros receptores de um conhecimento acabado e que corresponde a uma verdade absoluta”. (REIS, BROCK, 2010, p. 77). Vemos, então, que o tipo de educação somente voltado para as apresentações e análises estruturais linguísticas, não contempla o desenvolvimento da visão crítica, não só com relação à língua, mas também com relação às culturas em geral. Contudo, estudar um idioma pressupõe também estudar a

forma como esse idioma é utilizado dentro de variados contextos. Essa característica fica evidente quando analisamos gírias, expressões idiomáticas e metáforas, mas também são válidas no que se refere à linguagem cotidiana: às vezes, um mesmo enunciado pode ter significados distintos, até mesmo opostos, a depender dos outros elementos que o compõem. Os elementos extralinguísticos são tão importantes quanto os linguísticos, pois “para compreender a língua, você tem que entender que as diferenças na linguagem vão bem além daquilo que você encontra na gramática e dicionário”<sup>21</sup> (AGAR, 2002, p.16)

O contexto sociocultural começou a ser valorizado no ensino de línguas a partir dos anos 1970 do século passado. A partir desta década, as pesquisas voltadas para a análise da influência dos elementos culturais externos à língua começaram a questionar a visão tradicional voltada essencialmente para a gramática e suas subdivisões. O próprio ambiente cultural dessa época – com os questionamentos coletivos acerca dos direitos civis, raciais e sexuais – abriu espaço para críticas estruturais em várias áreas e a da educação não ficaria de fora. Essas críticas levam em consideração outros elementos que não só o linguístico e indicam que “os significados surgem das interações entre o texto e seu contexto social, que inclui os falantes, os que escutam, escritores e leitores. O significado não é transmitido: é negociado.”<sup>22</sup> (KRAMSCH, 2002, p.4). Uma proficiência em uma língua estrangeira prescinde de um conhecimento cultural, e intercultural. O falante deve entender as idiossincrasias do contexto em que essa língua é utilizada e compará-las com as características do seu idioma materno para compreender e ser compreendido.

Todo ambiente de estudos de língua estrangeira é automaticamente um ambiente multicultural, mas nem sempre intercultural. Como uma língua estrangeira apresenta elementos culturais de outros povos, esses elementos são contrastados com as características da cultura do corpo discente. Apresentar elementos de culturas distintas não implica necessariamente em apresentar essas mesmas culturas de maneira justa, verídica e significativa. A relação de um professor com a interculturalidade faz com que o mesmo desenvolva – ou aprofunde, no caso daqueles que já lidam com esse conceito – um sentimento de alteridade com seus alunos, o que “consequentemente, resultará em

---

<sup>21</sup>. To understand language, you have to understand that differences in language go well beyond what you find in the grammar and the dictionary.

<sup>22</sup> The meanings arise out of the interaction between a text and its social context, which includes speakers, hearers, writers and readers. Meaning is not transmitted, it is negotiated.

uma maior consciência de sua própria identidade e um maior respeito à identidade do outro” (REIS, BROCK.2010, p 79)

Hoje em dia, o reconhecimento da importância da cultura no ensino de idiomas é notório, apesar de em algumas instâncias ainda prevalecer a visão tradicional, voltada para a ênfase nas estruturas linguísticas arquetípicas. A fluência e proficiência em um idioma estrangeiro prescindem de uma consciência da(s) cultura(s) da língua alvo. Cada ambiente cultural tem a sua configuração própria e que pode diferir tanto da língua materna quanto de outros idiomas. Portanto, o professor que faz uso da interculturalidade em sala de aula deve ficar atento às diferenças e semelhanças entre culturas diversas.

A interculturalidade no ensino de língua estrangeira desperta para a necessidade de se repensar e ressignificar a concepção de educador e derrubar velhos mitos e tabus como, por exemplo, a ideia enraizada de que o professor nativo da língua inglesa é melhor que um professor não nativo. Na verdade:

The “best teacher” is neither the native nor the non-native speaker, but the person who can help learners see relationships between their own and other cultures, can help them acquire interest in and curiosity about otherness, and an awareness of themselves and their own cultures seen from other peoples perspectives<sup>23</sup>. (BYRAM, GRIBOKVA, STARKEY, 1997, p. 6)

Talvez o maior entrave para a utilização da intercultural do ensino de idiomas seja o receio que muitos ainda tenham em trabalhar com os elementos interculturais, em muitos casos pela própria formação deficitária do docente, no que tange à interculturalidade. É essencial que os professores tenham uma formação intercultural não só como docentes, mas também como indivíduos. A interculturalidade não é apenas uma abordagem educacional: é um modo de vida. Contudo, aqueles docentes que não comungam dessa forma de existência – quando desejosos em passar uma imagem positiva e mascarar sua real visão unicultural – tendem a fazer uso de uma atitude multicultural, ou seja, apresentam elementos de culturas distintas, contudo sem desenvolver conexões entre as diferentes culturas. Essa atitude pode ser neutra – quando apenas apresenta os elementos de culturas distintas, sem analisá-los ou discuti-los – ou

---

<sup>23</sup> O “melhor professor” não é nem o falante nativo nem o falante não-nativo, mas a pessoa que pode ajudar os estudantes a enxergar as relações entre sua própria cultura e outras, pode ajudá-los adquirir interesse em e curiosidade sobre a alteridade e uma consciência de si mesmos e suas culturas próprias observadas pelas perspectivas dos outros. (Tradução do autor)



tendenciosa – quando é utilizada para indicar que uma cultura é mais evoluída do que outra. O cuidado com a verdadeira utilização da interculturalidade como base no processo de ensino e aprendizagem deve ser tomado, já que não temos como saber quais são as reais intenções de um docente, por melhor que ele seja tecnicamente. Em nossas experiências na área da docência, vimos tipos diversos de professores, com suas didáticas próprias, afetadas pelas idiosincrasias particulares.

Como discente, docente e pesquisador, pudemos notar que a língua pode ser absorvida de maneira mais adequada quando trabalhada em textos culturais autênticos<sup>24</sup>. Esse tipo de texto apresenta elementos identificáveis das variações da língua (diatópica, diacrônica, diastrática, etc.), fazendo com que identifiquemos o local, época e contexto de um texto cultural autêntico, analisando unicamente suas estruturas linguísticas. Além disso, o estudo de um idioma possui pontos de convergências notáveis com o estudo das artes, notadamente da música. Isso faz com que o texto artístico, por sua natureza própria, seja um elemento de grande valia no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Em consonância com as novas configurações da área de ensino, a interculturalidade vai ao encontro das demandas do corpo discente da cidade de Salvador, local onde a primeira etapa de nossa pesquisa foi desenvolvida. Isso decorre do fato de o texto cultural autêntico ser muito mais próximo da realidade de um aluno de ensino médio do que os textos canônicos que, eventualmente, são utilizados para tal propósito<sup>25</sup> ou – mais criticável ainda – textos artísticos e culturais criados unicamente como ferramenta pedagógica. Eles acabam tendo um efeito diverso daquele para o qual foram desenvolvidos: em nossa experiência docente, vimos que é muito comum alunos de escolas de cursos livres de língua inglesa lembrarem-se perfeitamente das músicas que cantavam para decorar regras. No entanto, não conseguem compreendê-las e colocá-las em prática de maneira adequada, exatamente por conta dessa incompreensão. A utilização de textos da vida real, em vez de pastiches, como defende Rajagopalan (2003), é muito mais efetivo e capacita muito mais os alunos para se desenvolverem de maneira autodidática no aprendizado de uma língua-alvo.

---

<sup>24</sup> Conceituamos, nesta dissertação, texto como todo e qualquer suporte que carregue uma informação decodificável. Portanto, tanto um conto, uma imagem, um filme são considerados como texto, expandindo o conceito tradicional que associa texto unicamente ao código linguístico.

<sup>25</sup> Hoje em dia discute-se a pertinência dos estudos de autores e obras canônicos de Portugal, no ensino de literatura, no setor público.

Por sua própria natureza, a interculturalidade, nos contextos analisados, também dialoga com elementos da diáspora, em especial da Diáspora Africana, para deixar evidente que um povo que compartilhe características – mesmo que sejam estas religiosas, culturais ou étnicas – pode representá-las linguisticamente. Mesmo que os idiomas em questão sejam de origem distintas, como ocorre no caso do português brasileiro – em especial a sua vertente baiana, também denominada de Braulês – e o *Ebonics*, variante da língua inglesa citada anteriormente. Nossa metodologia acaba por contemplar essa conexão que transcende os limites linguísticos.

A interculturalidade não está sendo utilizada para ser a solução para as dores linguísticas da relação língua portuguesa/ língua inglesa, e suas consequências. Está mais do que evidente que a formação em língua estrangeira no setor público do ensino em nossa cidade não atende aos objetivos descritos nos PCNs de língua estrangeira do Ministério da Educação (1998). A busca por novos caminhos no desenvolvimento da área de ensino no setor público está em consonância com as novas propostas de renovação da educação pública, como o programa *Pacto Pela Educação* (2015) do Governo do Estado da Bahia, por exemplo.

Ensinar um idioma estrangeiro sem colocar os alunos em prática direta e constante com essa língua, além de ser contraproducente, faz com que os discentes comecem a desenvolver uma aversão ao idioma, ou pior; aos estudos de idiomas como um todo. A arte e cultura desempenham um papel fundamental nessa (re)aproximação entre os discentes e o idioma estrangeiro a ser lecionado. Elementos de conexão não necessariamente linguísticos, são, naturalmente, encontrados pelos estudantes, como referências culturais, estéticas, afetivas e sociais. Acreditamos que é possível absorver as normas de uma língua e colocá-las em prática, mesmo sem estar imerso num país que tenha o idioma como língua oficial, desde que se entre em contato com os textos culturais produzidos nessa nação. Quando um indivíduo escuta músicas, assiste filmes, joga vídeo games, lê livros e conversa com pessoas originárias de um país no qual a língua que ele estuda é oficial ou é hegemônica, acaba absorvendo estruturas linguísticas dessa língua, mesmo que não conheça as denominações gramaticais dessas estruturas. O mais importante é utilizá-las com eficiência.

Um exemplo dessa assertiva ocorreu conosco quando conversávamos com uma inglesa e citávamos vários lugares da cidade de Londres, como bares, casas de shows, locais de visita turística. Ela nos perguntou quantas vezes havíamos estado em

Londres e ficou surpresa ao saber que nunca tínhamos visitado a capital inglesa. No entanto, por conta de nosso contato com o Rock inglês, acabamos por, de maneira indireta, não só absorver a língua do país, como também elementos culturais. Acreditamos que o aluno não precisa necessariamente estar em um país no qual se fale oficialmente o idioma alvo para aprendê-lo e apreendê-lo. Nossa experiência – e de pessoas mais próximas –, indica que escutar músicas, assistir filmes, entrevistas e seriados, conversar on-line com estrangeiros, podem fazer com que o estudante adquira a língua de maneira significativa. No que se refere à língua inglesa, um dos nossos objetos de análise, esta postura é incentivada pelo fato de ser a língua hegemônica nos dias de hoje – podemos afirmar que o inglês desempenha papel análogo ao que o Latim desenvolvera em épocas anteriores –, além de a maioria dos suportes tecnológicos serem apresentados e disponibilizados nessa língua.

Se tomarmos a cidade de Salvador como exemplo, as questões são ainda mais facilitadas pelo fato de estarmos em uma cidade turística que, por conseguinte, deveria aproveitar essa oportunidade de interagir, linguística e culturalmente, com essa massa estrangeira que desembarca em nossas terras. No entanto, vemos inúmeras inadequações linguísticas nas tentativas de tradução de informações para os turistas, por conta do desconhecimento tanto das questões linguísticas do idioma quanto das questões culturais. Em alguns casos a tradução acrítica de um termo por seu, suposto, equivalente, nem sempre é correspondente, principalmente em contextos distintos.

Quando as traduções são realizadas sem levar em conta o contexto e as variantes significativas dos vocábulos, os equívocos são inevitáveis: um panfleto de um *Night Club* (ver figura 2), por exemplo, que indicava que ao pagar uma cerveja o cliente ganhava outra de graça (o que chamamos de “cerveja dobrada”), em vez de utilizar o correspondente *Double Beer* – o informativo já apresenta um nítido equívoco realizado em nossas terras: a aproximação com termos da língua portuguesa, pois em vez de *Pamphlet*, termo inexistente originário de uma tradução equivocada, o termo correto seria *flyer* – apresenta a expressão *Beer Folded* que é duplamente equivocada: a posição do substantivo e do adjetivo está alterada, além de o termo *folded* significar “dobrado” no mesmo sentido utilizado em “papel dobrado”, por exemplo, o que atrapalha a compreensão dos falantes de língua inglesa.



**Figura 2: Tradução equivocada em panfleto (Fonte: arquivo do autor).**

Esse exemplo nos mostra o cuidado com que devemos lidar com os processos de tradução, pois ela não é a mera substituição de um termo pelo outro, como podem pensar aqueles que entram em contato inicial com dicionários, gramáticos e livros didáticos. É importante que analisemos os conteúdos de maneira crítica, sob pena de absorvermos informações fora de contexto e ao utilizarmos elas em contextos distintos, acabarmos notando que elas podem ter valores diferentes. Hoje em dia, com o acesso maior à informação proporcionado pela tecnologia, os estudantes podem pesquisar as peculiaridades da língua estudada e assim evitar equívocos comunicativos.

### **2.3. O ensino de idiomas e a tecnologia**

Dentro da discussão relativa aos novos suportes, a utilização de vídeos em sala de aula também se associa às iniciativas que visam democratizar o acesso ao conhecimento. Dentro da realidade da capital baiana, essa abordagem pode fazer uso das TVs pen-drive que estão instaladas nas escolas públicas de ensino médio de Salvador. No caso do Instituto Federal da Bahia, onde trabalhamos por dois anos, já existe estrutura para trabalhar-se com textos audiovisuais. Nas escolas estaduais, faz-se necessário que essa ferramenta seja usada de maneira mais efetiva, pois, em alguns casos, elas não são utilizadas.

Em recente reportagem<sup>26</sup>, a discussão sobre a tecnologia e educação foi apresentada tendo como base um seminário sobre o assunto patrocinado pela UNESCO, que é o braço da ONU para a educação e cultura. O documento final lista uma série de questões que devem ser discutidas quando da utilização da tecnologia no ambiente de educação.

Primeiramente, o documento afirma que os recursos tecnológicos não substituem o papel do professor. A depender da forma que eles são utilizados, esses recursos tecnológicos reforçam as qualidades do docente. Obviamente, não adianta utilizar tecnologia sem que haja um foco, como, por exemplo, a utilização das TV's Pen-drives. Um professor que utiliza a TV Pen-drive para passar um longa-metragem inteiro no horário da aula, como observamos de maneira recorrente em nossas experiências docentes, acaba tendo um efeito contraproducente no processo de aprendizagem dos alunos. Por isso, propomos a utilização de Videoclipes, pois eles contemplam o recurso tecnológico em questão, sem ocupar todo o horário da aula. Isso faz com que os alunos possam discutir as questões apresentadas, sejam elas linguísticas ou de outra natureza. O desafio não é substituir o analógico pelo digital: o desafio é integrar ambas as tecnologias de forma a obter resultados producentes.

A utilização de tablets por parte dos alunos é citada, pois seria também uma forma de o ambiente escolar se aproximar da realidade dos alunos. Essa realidade é regida pela automação e democratizar o acesso a essas tecnologias é também uma forma de tornar o ensino mais democrático, no sentido mais amplo. Isso também implica na utilização de *smartphones*, das redes sociais e aplicativos no meio acadêmico. Obviamente, essa atividade vai implicar numa relação de confiança entre o docente e seus discentes.

Colocar os docentes para produzirem seus próprios conteúdos digitais é uma excelente forma de trabalhar a tecnologia em sala de aula. Os docentes também serão empoderados, pois serão eles os próprios realizadores. Durante nosso período como docente do Instituto Federal da Bahia, fizemos um filme com uma de nossas turmas e enviamos o mesmo para um concurso de vídeos do próprio instituto. Dessa forma, os alunos aprendem também a trabalhar em grupos e desenvolvem as suas respectivas inteligências interpessoais e emocionais. O desenvolvimento da avaliação também

---

<sup>26</sup>A reportagem está disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/12/dez-tendencias-da-tecnologia-na-educacao.html>. Acesso em 10/03/15.

precisará ser atualizado, pois a autoavaliação do corpo docente deve ser parte integrante do processo, como ocorre nas escolas construtivistas. No caso do ensino público, o processo de renovação do ambiente de ensino é imperioso, principalmente para aqueles que lidam com um ambiente intercultural.

De forma alguma pregamos a substituição de uma postura com relação à outra: pregamos um intercruzamento entre essas formas. Até porque nem sempre sabemos as condições que nos serão disponibilizadas: algumas salas do ensino público da capital baiana possuem televisores com entrada para pen-drives, mas o equipamento não está disponível para uso. As escolas particulares já dispõem, algumas delas, da tecnologia como elemento basilar de suas salas de aula, principalmente com o advento da lousa eletrônica. Sabemos que no setor público de ensino essa realidade ainda é utópica, mas algumas iniciativas já estão sendo desenvolvidas.<sup>27</sup>

O desenvolvimento tecnológico está atrelado à expansão da aceitação das inteligências e letramentos pelo fato de as mídias tecnológicas agregarem textos de diversas naturezas (linguísticos, audiovisuais, imagéticos, etc), o que faz com que os alunos tenham mais de uma fonte para captar a informação: aqueles que são linguisticamente mais desenvolvidos podem absorvê-las pelos textos escritos, os que são fluentes visualmente captam pelas imagens (estáticas ou cinéticas), os que são auditivamente mais desenvolvidos absorvem pelo som e assim por diante. Nesse contexto, a tecnologia aparece como um elemento da democratização do ensino, pois ao apresentar textos de diversas naturezas, acaba-se incluindo no processo aqueles que são historicamente negligenciados dele. A ferramenta tecnológica que consideramos mais efetiva na contemporaneidade é o videoclipe.

#### **2.4. O videoclipe**

Para falarmos sobre o videoclipe, devemos falar daquele elemento que é referência principal dessa produção artística e cultural: a música. Desde os primórdios, o ser humano cria, compartilha e utiliza a música para os mais diversos fins. Desde as primeiras realizações musicais – produzidas pela utilização de instrumentos percussivos,

---

<sup>27</sup> Para informações acerca da disponibilização de Tablets para alunos, ver matéria disponível em: <http://www.tribunadabahia.com.br/2012/09/03/tablets-reforcam-aprendizagem-de-alunos-da-rede-municipal>. Acesso em 10/032015.

da voz e de rudimentares instrumentos harmônicos e melódicos – até o presente momento – dominado pela influência da tecnologia eletrônica na produção, divulgação e consumo de fonogramas – uma assertiva nos parece incontestável: a música é um elemento importante para as sociedades e os indivíduos isoladamente. O filósofo Nietzsche<sup>28</sup> afirmava que “ a vida sem a música seria um erro”, indicando o tamanho da importância da música, não apenas para o indivíduo, mas também para as coletividades humanas.

Em nosso momento atual, o suporte audiovisual também parece ser essencial para a vida dos indivíduos e da sociedade. Nesse contexto, o videoclipe se apresenta como elemento mais representativo dessa nova configuração existencial. Quando falamos de videoclipes, geralmente nos vem à cabeça os vídeos musicais de divulgação de artistas da área da música que congregam outros elementos da contemporaneidade, Canclini (1997) nos diz que o videoclipe:

É o gênero mais intrinsecamente pós-moderno. Intergênero: mescla de música, imagem e texto. Transtemporal: reúne melodias e imagens de várias épocas, cita despreocupadamente fatos fora de contexto; retoma o que haviam feito Magritte, e Duchamp, mas para públicos massivos. Alguns trabalhos aproveitam a versatilidade do vídeo para gerar obras breves, ainda que densas e sistemáticas: Fotoromanza, de Antonioni, Thriller, John Landis, All Night Long, de Bob Rafelson, por exemplo. (CANCLINI, 1997, p 10)

Em nossa pesquisa, buscamos trabalhar com uma definição mais ampla do videoclipe, mais associada ao sentido original. Uma definição que abarca vídeos curtos de várias origens, e para vários propósitos, e não só os vídeos musicais. Se formos analisar, documentários, propagandas e vídeos de outras naturezas também fazem uso da música para causar sensações, emoções e desejos. O termo videoclipe, em nossa análise, retoma a sua significância original que indica um vídeo curto, relacionado a temáticas diversas<sup>29</sup>. Nesse sentido, o videoclipe pode ser tanto o vídeo de uma canção, seja uma filmagem de um show ao vivo ou uma representação do conteúdo lírico da canção, um vídeo de apresentação de um indivíduo, um tutorial, uma breve animação, uma propaganda comercial, etc. Uma maneira prática de definirmos o Videoclipe em nossa pesquisa é indicar que o tipo de criação, artística ou não, do qual tratamos pode

---

<sup>28</sup> Disponível em: <https://www.brainyquote.com/quotes/quotes/f/friedrichn102457.html>. Acesso em 25.03.2017.

<sup>29</sup> Convém notar que o termo em inglês referente ao vídeo musical é Music vídeo, enquanto que Videoclipe faz referência a qualquer tipo de vídeo curto, geralmente um trecho de um filme maior.

ser encontrada em abundância em sites como o *Vevo* e, principalmente, o *Youtube*, que disponibilizam vídeos curtos dos mais variados tipos e seguimentos. Como o próprio nome do segundo site indica, é como se fosse uma televisão definida pelo próprio espectador, através da seleção dos vídeos que mais lhe interessam<sup>30</sup>.

O que talvez tenha feito com que o videoclipe ficasse associado à produção musical, tornando-se praticamente um sinônimo, é o fato de, coincidentemente, o tempo de duração de uma música do seguimento pop, não exceder os quatro ou cinco minutos e ser um excelente veículo de divulgação de música e imagem de um artista, como fizeram de maneira referencial os Beatles<sup>31</sup>.

A importância do estudo do videoclipe como elemento de análise teórica já foi apresentada por alguns intelectuais, o que confirma a sua validade como elemento de análise de natureza diversa, até mesmo por conta da multiplicidade de elementos que constituem uma obra audiovisual breve e concisa como o videoclipe. O caráter intersemiótico desse produto cultural também o torna relevante para áreas distintas. O pesquisador que se dedica a analisá-los deve também lembrar-se de que os videoclipes, em geral, são produtos da sociedade de consumo e carregam todas as implicações e intencionalidades inerentes a essa característica. Ou seja:

A investigação acerca do Videoclipe deve estar articulada a reconhecimentos de sua dimensão enquanto produto midiático que detém um invólucro formal e uma circulação específica. Isto significa afirmar que o seu estudo pressupõe investigações de ordens semiótica e cultural. (...) É preciso, entretanto, tensionar as relações existentes entre os tecidos sonoro e visual de forma que possamos realizar inferências acerca do Videoclipe enquanto um constituinte dos circuitos de produção, disseminação e reconhecimento da música popular massiva. (SOARES, 2005, p. 02)

Como o videoclipe tem a música como seu elemento estrutural mais basilar, a relação dele com os gêneros musicais é de total dependência. Um videoclipe de uma banda de Heavy Metal apresenta elementos que, em tese, são diversos de um videoclipe de grupo de Reggae, por exemplo, apesar da existência de *Crossovers*<sup>32</sup> que nos

---

<sup>30</sup> A própria inteligência artificial do site faz com que, ao acessarmos determinados conteúdo, surja do lado direito da tela uma lista de vídeos recomendados.

<sup>31</sup> Quando os integrantes da banda decidiram, por várias razões, pararem de excursionar em 1966, os Videoclipes passaram a fazer o trabalho de divulgação das novas músicas da banda.

<sup>32</sup> *Crossover* é a mistura de estilos distintos em um estilo híbrido. Um exemplo é o *thrash metal*, que mistura elementos de *punk rock* e *heavy metal*.



colocam em uma situação de insegurança analítica<sup>33</sup>, por conta das referências de fontes distintas. No entanto, “grande parte da apropriação da música popular massiva é efetuada a partir de sua classificação genérica”. (JANOTTI, 2003, p. 31) e isso faz com que muitos tenham necessidade das referências gerais do seu gênero favorito, sejam elas sonoras, visuais, comportamentais ou de outras naturezas. Como produto de consumo, o videoclipe, muitas vezes, é desenvolvido tendo em vista um público consumidor específico, que aguarda certos elementos associados ao estilo favorito, como sons, letras, figurinos e imagens.

A importância da imagem na relação com os gêneros musicais está também associada a outros produtos culturais, como cartazes, *flyers*<sup>34</sup> e *backdrops*<sup>35</sup>. Em muitos casos, existe o desenvolvimento de uma unidade estética que pode estar presente em capas de discos, cartazes, releases, ambientação de palco, etc. Existe, também, a associação entre determinados tipos de imagens a certos tipos de estilos. Utilizar cores escuras e “elementos satânicos nos cartazes sobre eventos de heavy metal vão construindo uma imagética associativa que, na maioria das vezes, vai “habitar” álbuns, cartazes e todo o aparato de divulgação do artista, incluindo o Videoclipe”. (SOARES, 2005, p.6). Assim como a utilização da combinação do preto, vermelho e verde e de imagens bíblicas são características da unidade estética do reggae. Em termos comerciais, essa unidade estética é essencial para a venda do produto, que é o artista ou banda. Aqueles que possuem contato com vários tipos de unidades estéticas diferentes, acabam identificando um estilo musical de um grupo apenas observando as imagens que estão associadas a ele, sem escutar uma única nota sequer, pois, “essas imagens associadas vão permitindo um direcionamento e condicionando determinadas leituras que reconheçam os gêneros musicais associados a um artista”. (SOARES, 2005, p. 06)

Portanto, quando analisamos um videoclipe, devemos nos lembrar de que ele é um produto e foi desenvolvido para alcançar um determinado público alvo, já que “todo gênero pressupõe um consumidor em potencial. (...) Compreender a estética da música popular massiva é entender também a linguagem na qual julgamentos de valor são articulados e expressos e em que situações sociais eles são apropriados” (JANOTTI JR,

---

<sup>33</sup> A banda de punk-hardcore Bad Brains é um interessante exemplo de como a imagem e som formam um binômio complementar. Quando começaram, eram uma típica banda punk, com seu som sujo e agressivo e o visual associado a esse estilo. A partir do momento em que começaram a ouvir e tocar Reggae, passaram a usar roupas coloridas, ostentar dreadlocks e a tocar um Reggae cadenciado e lento. Um desavisado pode até mesmo pensar que são duas bandas distintas.

<sup>34</sup> Folheto informativo (Tradução do autor)

<sup>35</sup> Pano de fundo (Tradução do autor)

2004, p. 37). Em nossa visão, a análise de um videoclipe como um produto comercial não invalida nem elimina a sua possível análise como produto cultural, nem como referencial antropológico de determinada cultura. A busca por um equilíbrio, associando texto e contexto, para esta análise indica que:

Na seara do Videoclipe, a percepção deste “entre” pode se fazer presente através da perspectiva de gênero musical, uma vez que situamos a problemática deste audiovisual num espaço de negociação em que os constituintes semióticos da canção estão inseridos numa máxima articulada às regras de gêneros musicais que, por sua vez, obedecem a determinadas perspectivas econômicas, mercadológicas e culturais. (SOARES, 2005, p. 8)

O videoclipe, como toda produção cultural, apresenta elementos que podem já ser de conhecimento do espectador, através do contato com a informação através de outras mídias (*flyers*, cartazes, capa de discos, ambientações de palco, camisetas, merchandising, etc). Goodwin (1992) denomina esses elementos que se associam a conhecimento prévios de “semblante” e afirma que ele “é uma das chaves para compreender a produção de sentido musical antes da intervenção de uma imagética videográfica”. (GOODWIN, 1992, p. 50). Até mesmo espectadores que não tenham costume em assistir Videoclipes, conseguem notar as diferenças entre um clipe de Kate Perry e um vídeo do Ministry, por exemplo: ambos carregam referências semióticas que os colocam em uma “prateleira” específica: aquela na de Música Pop e essa na de Música Industrial. Artistas como Lady Gaga costumam misturar essas referências, pois aquele que apenas ouvir a sua música, imaginará que ela estará associada à Kate Perry. Contudo, ao se ver as imagens, imaginamos que Lady Gaga deve ir para a prateleira da música industrial. Essa confusão talvez seja uma das razões do sucesso da polêmica cantora norte-americana, já comparada algumas vezes – muito por conta de suas excentricidades – a Michael Jackson, o Rei do Pop. Até hoje, ele é um referencial da utilização do videoclipe em mais de uma plataforma diferente. Isso mostra a importância que o audiovisual já tinha para a música nos anos 80 e 90 do século passado.

Nos dias de hoje, com a diminuição das mídias analógicas para o grande público e sua substituição pelas mídias digitais, a versatilidade da utilização do Videoclipe ganhou novos suportes e, por conseguinte, novas possibilidades de alcance do público alvo. Se a regra no período analógico estava relacionada a lançar um Videoclipe em

programas televisivos de grandes corporações, atualmente, basta que se tenha uma conta gratuita em sites de *streaming* como *Youtube* ou *Vevo* e publicar a sua produção audiovisual. Essa situação faz com que artistas que dificilmente teriam chances de divulgar suas obras possam atingir seus objetivos através das mídias digitais. Com o advento dos smartphones, abriu-se a possibilidade de o consumidor acessar o vídeo em qualquer lugar com conexão à internet. Além disso, redes sociais como *Twitter*, *Instagram*, *Facebook* e *WhatsApp* permitem o envio e compartilhamento de vídeos, o que possibilita uma maior pulverização dessa produção. Isso também contribui para que o consumidor faça uma imersão mais ampla na fruição de uma produção artística ou dos trabalhos de um artista específico. Na época analógica, essa imersão era feita de maneira distinta, mas o princípio continua basicamente o mesmo, pois o consumidor, o fã em especial, deseja experimentar o trabalho de seu artista favorito da maneira mais plena e densa possível. A música, apenas, parece não bastar, já que:

As diversas formas da música pop (discos, fitas, CDs) que, por sua vez, parecem ter seu sentido notadamente de insuficiência para satisfazer o público, cujos suplementos de sentido são oferecidos na forma de textos auxiliares – performances ao vivo, entrevistas na mídia, fotografias de divulgação, pôsteres, camisetas e assim por diante. (GOODWIN, 1992, p. 45)

O histórico da produção de material complementar à música, hoje em dia conhecido como *merchadising*, teve seu início por volta do final dos anos 1950 e começo dos anos 60, com artistas como Elvis Presley e The Beatles. Por conta da popularidade desses artistas, foram desenvolvidos produtos para saciar o desejo dos fãs de obter uma experiência plena com o ídolo. Inclusive, esses Presley e os Beatles foram pioneiros, também, na produção de videoclipes como ferramenta de divulgação de seus trabalhos, com os icônicos vídeos de *Jailhouse Rock*, do cantor norte-americano e a dobradinha *Paperback writer/ Rain*, dos rapazes de Liverpool.

Durante os anos 1970 e 1980, o ícone do merchandising foi o grupo norte-americano Kiss. Com o licenciamento de cerca de 3.000 produtos, a banda chegou a lançar produtos tão díspares como revistas em quadrinhos, bonecos, lancheiras, por exemplo. Quando questionado acerca da produção de camisinhas e caixões do Kiss, Gene Simmons, vocalista e baixista da banda, comentou que “ O fã do Kiss pode ser

acompanhado pela banda de sua concepção até a sua morte<sup>36</sup>. A família do guitarrista da banda Pantera, Dimebag Darrel – que fora assassinado durante um show – recebeu da equipe do Kiss um caixão no qual foi enterrado, como ele desejava, por ser fã da banda. O Iron Maiden e o Metallica são dois grupos que também investem pesadamente no desenvolvimento de *merchadising*. O grupo inglês, sempre em busca de inovação, lançou videogames (*Ed Hunter, The Legacy*) e até mesmo uma marca de cerveja (*The Trooper*), todos eles apresentando a figura da mascote Eddie<sup>37</sup>. Essa postura também se coaduna a nova configuração do meio musical, onde discos não são mais a fonte de renda principal das bandas, que se mantêm, principalmente, com a venda de camisetas e a realização de shows.

Mas, provavelmente, a banda que mais investe no desenvolvimento de produtos associados inusitados seja o Metallica. Sempre buscando inovar, o Metallica tende a buscar um ineditismo em suas ações. O mesmo Metallica que entrou numa disputa com o Napster<sup>38</sup> – com relação à disponibilização de suas canções gratuitamente na internet – viu que a necessidade de se adaptar e aceitar os novos parâmetros é imperiosa, mesmo para uma banda estabelecida. Por conta disso, a banda desenvolve inúmeros produtos, na maioria associados à música, como Box-sets de discos históricos, contendo LPs, CDs, DVDs, *flyers*, panfletos, munhequeiras, livros de fotos, etc, ou inúmeros discos ao vivo de shows recentes, filme 3D, além de ter sido a primeira, e única, banda a tocar na Antártida. A próxima ideia, comentada pelo baixista da banda Rob Trujillo, é ser a primeira banda a fazer um concerto na lua. Com relação ao audiovisual, O Metallica inovou no lançamento de clipes para todas as músicas de seu novo álbum *Hardwire...to self-destruct*. Esses vídeos foram disponibilizados gratuitamente no site *Youtube*, além dos making-of dessas mesmas obras.

O videoclipe é mais um desses elementos voltados para a busca pela experiência plena “como um dos objetos que produzem uma embalagem visual do pop”. (GOODWIN, 1992: p. 49). Uma canção de sucesso associada a uma imagem forte e icônica, faz com que ambas se reforcem e criem uma relação sinestésica involuntária por parte do consumidor: ao ver determinada imagem, surge a música associada ou ao se ouvir determinada música, a imagem associada a mesma surge em nossas mentes.

---

<sup>36</sup> Em entrevista para o site Babblermouth

<sup>37</sup> Eddie, além de ser a mascote mais famoso da história do Rock, serve como referência à banda, não só nos produtos musicais e associados, mas também com aparições nos shows (com bonecos gigantes que invadem o palco e interage com os músicos). Eddie se configura como o referencial mais forte da banda.

<sup>38</sup> Um dos primeiros serviços de compartilhamento de arquivos mp3.

Essas associações podem ser de grande auxílio no ambiente de sala de aula de língua estrangeira, onde a utilização do videoclipe já é historicamente consagrada. Desde os clássicos vídeos instrucionais de cursos livres de inglês – que pecavam pela apresentação de situações extremamente artificiais – até os alunos que estudam sozinhos através de filmes e séries em língua estrangeira, podemos ver que associar o audiovisual à área do ensino de línguas é uma postura recorrente. No entanto, acreditamos que, em vez de ser apenas um elemento auxiliar, o videoclipe pode ser o elemento central de uma aula de língua estrangeira e, a partir dele, chegar nas questões gramaticais e comunicativas significativas.

Mesmo sendo um suporte geralmente associado à contemporaneidade, o videoclipe tem suas raízes no longínquo ano de 1894, quando Edward Marks e John Stern, juntamente com George Thomas, criaram a “Lanterna Mágica”, que consistia na projeção de imagens estáticas sobre um fundo branco, acompanhadas por um fundo musical de uma performance ao vivo. O exemplo mais antigo que pode ser associado ao videoclipe é a obra *The little lost child*. Esses vídeos ficaram conhecidos como *Illustrated songs*.

O videoclipe praticamente surgiu junto com o cinema, entre o final do século XIX e o começo do século XX. Nesse momento, criou-se o que foi denominado de *Talkies*. Max Fleischer foi o principal divulgador desse suporte em especial com suas obras chamadas de *Screen songs*, que eram desenhos animados que incitavam os participantes a cantarem a música apresentada, similares ao karaokê, radicalizando esse elemento de interatividade – que fora usado, posteriormente, também em aulas de língua inglesa. A Warner Brothers e Walt Disney também fizeram uso da junção entre som e imagem, em exemplos como o filme “Fantasia”, que apresenta “interpretações visuais” de canções icônicas da música erudita ou os chamados *Looney Tunes* e *Merry Melodies*.

Numa seara mais experimental, diretores como Geralda Leonarda Mes Croc, Dziga Vertov e Walter Huttman buscaram desenvolver uma narrativa menos linear e utilizar os elementos presentes num filme (imagens, sons, ambientações, etc) para provocar os sentidos dos espectadores. O filme “Sinfonia da Metrópole” (ANO) de Huttman, é um exemplo dessa produção artística heterodoxa.

Sally Simpson e seus *Cantours*, e Bessie Smith com sua versão de *Saint Louis Blues* (1929) também são pioneiras da associação entre música e vídeo. Entre os anos 1940 e 1947, surgiram os Soundies e, provavelmente, o mais famoso seja o filme

*Lookout sister*, de Louis Jordan. O filme era composto basicamente de uma série de videocliques do artista, reunidos em uma única obra. Alguns consideram esse como o ancestral do videoclipe contemporâneo.

O músico Tony Bennet alega que o vídeo de *Strange in Paradise* (1956) foi o primeiro Videoclipe da história. Contudo, como fora o próprio artista que qualificou sua obra como pioneira, devemos analisar com criticidade essa assertiva. Outras experiências como o *Scorptone*, surgido na França, desenvolvido por Gainsbourg, ajudaram a estabilizar a relação direta entre música e vídeo. No entanto, o exemplo mais popular arquetípico do Videoclipe talvez seja a sequência de abertura do filme *A hard day's night*, dos ingleses Beatles. Além disso, os Beatles também foram responsáveis pela popularização dos chamados *Film inserts*, que eram os vídeos produzidos pelo grupo para divulgar seus trabalhos após a polêmica e inédita decisão de, no auge da fama, pararem de excursionar. Então, como forma de divulgação, a banda disponibilizava os seus *Film inserts* e os primeiros a serem veiculados foram os vídeos das músicas *Paperback writter* e *Rain*.

Antes deles, o “Rei do Rock”, Elvis Presley, já havia feito uso desse suporte em canções como *Jailhouse Rock*, onde os elementos (música, vestuário, coreografia, letra, etc.) trabalham em conjunto para passar a mensagem da canção, que fala sobre rebeldia, associando-a à criminalidade, conexão que o rock sempre teve desde o seu início até os dias atuais. Em alguns contextos, a associação com o rock é vista como uma ligação com a contravenção, com o crime, com a revolta e com o questionamento do Status Quo. São inúmeros os casos, por exemplo, de artistas acusados de terem incitado crimes pelo fato de assassinos serem fãs do estilo. No entanto, sabemos que existem criminosos que gostam de vários estilos musicais, mas parece haver com o rock uma tendência a culpabilização maior que em outros estilos.

Durante os anos 1970, vários artistas radicalizaram as experiências que reuniam vídeo e música. David Bowie, por exemplo, começou a se notabilizar pelo desenvolvimento de vídeos musicais que apresentavam um roteiro, unidade estética e associação entre a temática da letra e as imagens, pois os *Film inserts* dos Beatles eram constituídas apenas da banda tocando em uma paisagem, sem qualquer conexão com a letra da música. No vídeo da canção *Space oddity*, o artista tenta estabelecer uma relação entre as imagens e a letra da música. Além de Bowie, havia um outro grupo trabalhando a relação entre música e vídeo de maneira peculiar. O Pink Floyd fazia suas

apresentações, em casas de shows como a UFO, tendo imagens projetadas sobre a banda, o que, combinado com o som peculiar do grupo e o advento do LSD<sup>39</sup>, fazia com que os fãs da banda experimentassem uma sensação de completude nos shows. O expediente do videoclipe nada mais é do que uma tentativa de provocar a reação de mais de um sentido (no caso, a audição e visão) daquele que o assiste. Talvez, por isso, o cinema seja uma arte que, apesar das ameaças da tecnologia, ainda tem seu lugar na predileção de muitos. As pessoas ainda se disponibilizam a saírem de casa para assistir um filme, mesmo tendo condições de assistir a mesma obra em seu computador ou celular. Isso, talvez, decorra da necessidade da interação social, do sentimento de imersão que o expectador experimenta, ajudado pela extensão da tela, pelo sistema de som e pelo desejo de experimentar algo que não experimentaria assistindo a mesma obra em sua própria casa.

Os anos 1980 são emblemáticos no que tange ao estabelecimento do videoclipe como principal suporte para a divulgação de bandas e artistas. É emblemático que a primeira canção veiculada pela MTV<sup>40</sup>, quando do seu lançamento em terras estadunidenses, tenha sido *Video killed the radio star*<sup>41</sup>, do duo inglês The Bangles. A emissora queria passar uma imagem de mudança, ruptura total com o passado, representado na figura do rádio. E foi justamente o que aconteceu. Os anos 1980 viram o incremento de artistas voltados, em diferentes proporções, para a conexão entre música e imagem. Essa conexão foi auxiliada pela estética hiperbólica do principal estilo musical da época, denominado de *New Wave*.

O surgimento do canal VHI<sup>42</sup>, em 1985, do *film*, em 1997, do *Youtube*, em 2005 e do *Vevo*, em 2009, mostram a evolução dos suportes para apresentação de música e vídeo em uma única obra. Bandas como The Chemical Brothers e Ok Go ficaram mundialmente conhecidas pela excelência de seus vídeos que trabalham as imagens de maneira mais intrigantes e/ ou polêmicas. Não são vídeos apenas para assistir: são vídeos para serem decifrados. No caso da primeira banda, num sentido mais estético e subjetivo e no caso da segunda num sentido mais técnico e objetivo – como eles conseguiram criar determinada tomada, realizar uma coreografia, etc. Todas essas ações

---

<sup>39</sup> LSD é a sigla de Lysergsäurediethylamid, palavra alemã para a dietilamida do ácido lisérgico.

<sup>40</sup> Music Television. Canal norte-americano voltado para a exibição de videoclipes e programas de música.

<sup>41</sup> O vídeo matou a estrela do rádio (tradução do autor).

<sup>42</sup> Canal eminentemente musical, com programas de entrevistas, shows, etc.

em prol da imersão artística: fazer o indivíduo sair da realidade e entrar numa realidade paralela que substitua a real. Mesmo que seja por apenas três minutos e meio.

Dentro dessa visão de imersão artística, o vídeo *Miss me*, da banda Gradphone Vancouver, é um excelente elemento para ser utilizado em aulas de língua inglesa, pois além dos elementos usuais de um Videoclipe, amplia essa análise ao apresentar referências de outros vídeos, num processo metalinguístico que instiga os alunos a absorverem os conhecimentos presentes nessa obra. Esse vídeo traz também outra discussão pertinente ao ensino de música nas escolas, como sistema (instrumentos, partituras, etc.), mas também como elemento social, histórico e cultural para analisar as questões de nossa própria existência. Acreditamos que não basta que os alunos escolham e aprendam um instrumento musical, o que achamos primordial é que saibam os valores das figuras musicais e executem com precisão obras dos grandes mestres. As discussões acerca da música e sua relação com a sociedade são de vital importância para a implementação pertinente do ensino de música no setor público de ensino.



**Figura 3: Imagem do Videoclipe *Tainted Love* do Soft Cell.**

Uma obra artística e cultural que tem um incrível potencial para ser trabalhada dentro de uma abordagem intercultural do ensino de língua inglesa, como forma de associar conteúdo textual ao conteúdo imagético é a canção *Tainted love*<sup>43</sup>. Originalmente lançada em 1959, pela cantora Glória Jones, a canção é um típico rock do final dos 50 e começo dos 60. Em sua letra, há inclusive a citação de *Hit the road, Jack*

<sup>43</sup> Vídeo da versão do Soft Cell de *Tainted love*. Disponível em <https://www.Youtube.com/watch?v=UARn9GLnhw>. Acesso em 28.02.2017.



de Ray Charles (*I would pack my things and go*). Nos anos 80, a banda Soft Cell fez um cover da canção (ver figura 3), lançando um videoclipe dela. Por fim, nos anos 2000, o polêmico Marilyn Mason<sup>44</sup> fez a sua versão da música. As três versões são facilmente encontradas na internet.

Outro exemplo de versão audiovisual atualizada de uma mesma música ocorreu com a canção *Institutionalized*, da banda Suicidal Tendencies. No vídeo original dessa versão, o vocalista Mike Muir mostra situações em que a sua paciência é testada num contexto familiar típico das famílias norte-americanas, em que o protagonista é o filho desajustado. O vídeo original é de 1989. No ano de 2013, a banda Body Count fez uma versão atualizada, em que o protagonista – o vocalista e líder Ice T – já não é mais um adolescente e sim um homem de meia idade casado. Nesse caso, o protagonista enfrenta momentos de fúria – ao brigar com sua esposa por querer jogar videogame depois do trabalho, tentar recuperar a senha de um e-mail e ser interpelado por um vegano que o critica por comer um sanduíche de presunto – que estão associadas às questões contemporâneas. Inclusive, por conta dessa atualização, a letra da música foi alterada para narrar essas situações, o que nos mostra a importância de associar o conteúdo audiovisual à letra da canção, como forma de aprofundar a sensação de imersão plena na obra artística e o contexto histórico atual. Hoje em dia, inclusive, a própria letra da música pode tornar-se um elemento visual do videoclipe, como ocorre no caso de suportes contemporâneos como o lyric vídeo.

#### **2.4.1. O Lyric video.**

Dentro de nossa pesquisa, há um suporte tecnológico contemporâneo que se ajusta de maneira adequada à utilização em sala de aula no auxílio ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

O Lyric video é uma ferramenta que associa música, vídeo e texto. A sua definição é bastante simples: ele consiste em um vídeo, geralmente disponibilizado em páginas eletrônicas de compartilhamento de vídeos curtos (como o *Youtube* e o *Vevo*, por exemplo) por bandas de Rock e Pop para divulgar suas músicas. A diferença

---

<sup>44</sup> O artista é notório por suas posturas idiossincrasicas, especialmente no que tange a sexualidade e a religiosidade. O seu nome artístico (seu nome verdadeiro é Brain Warner) é uma junção dos nomes da atriz Marlyn Monroe e do criminoso Charles Mason.

principal do Lyric video para o videoclipe é o fato de o primeiro apresentar, dentro do contexto das imagens, a letra da canção. Poderíamos dizer que esse suporte surgiu da necessidade de as bandas se adaptarem às novas conjunturas do mercado da música. Hoje em dia, os consumidores de música não compram mais discos, seja em vinil ou em CD, como costumavam fazer na época das mídias físicas. Isso faz com que o expediente do encarte, que geralmente continha letras e fotos das bandas, não seja mais necessário para esse público alvo.

Apesar de ser um suporte contemporâneo, ele tem antecedentes como, por exemplo, o vídeo da canção *Subterranean Homesick Blues*, de 1965, de Bob Dylan. Nesse vídeo, o artista é filmado mostrando placas que apresentam algumas palavras contidas na letra da música, como uma maneira de tentar passar alguma informação mais precisa. Contudo, pelo fato de a letra ser quilométrica, o efeito nos parece ser contraproducente: ela faz com que fiquemos mais confusos ainda por tentar captar alguma informação textual da obra. Mas como pioneirismo a obra é exemplar.

Os Primeiros Lyric videos da contemporaneidade, já dentro de uma realidade em que a MTV ditava as ordens da música pop no mundo, foram os das canções *Fall on me*, do R.E.M e *Sign 'o times* de Prince. Esses são dois exemplos da importância do elemento textual para a passagem de uma mensagem ao público. O R.E.M era uma banda *underground*<sup>45</sup> e só veio a fazer sucesso nos anos 1990, com a canção *Loosing my religion* que deve muito disso ao seu videoclipe. Por conta dessa característica, a banda tinha mais liberdade para ser criativa. No entanto, artistas já renomados como Prince também faziam uso do mesmo expediente utilizado pelo R.E.M, deixando evidente que, independentemente da popularidade e foco do artista, a utilização do elemento textual em consonância com o audiovisual é uma ferramenta utilizada por tipos distintos de artistas.

Dois exemplos de Lyric videos que podem ser trabalhados em sala de aula são os vídeos das músicas *Erase this*, da banda Lamb of God e *Evil twin*, da banda Anthrax, ambas norte-americanas. O primeiro Lyric video, apresenta imagens de locais lúgubres, letras indicando manchas de sangue e ambientes sujos. Essas imagens indicam que a letra da canção trata de temas soturnos e mórbidos, o que se confirma na tradução. O

---

<sup>45</sup> Underground se refere ao nicho musical de artistas que têm um público cativo, mas que não se iguala ao dos artistas do mainstream.

vídeo de *Evil twin*<sup>46</sup> nos parece ainda mais produtor. Ele mescla a letra da canção com imagens de mandatários de vários países, como George Bush (E.U.A) e David Cameron (G.B), intercalando com imagens de terroristas e narcotraficantes, como Osama Bin Laden e Pablo Escobar. Nesse caso, podemos inferir que o “gêmeo do mal” pode ser tanto os mandatários quanto os terroristas citados na letra da música.



Figura 4: Imagem do Lyric Video da canção 2112.

Recentemente, foram lançados uma sequência de Lyric Videos da banda canadense Rush referentes ao disco *2112*<sup>47</sup> (1976), com uma animação em que a letra do vídeo é apresentada aos usuários da internet. Além de a animação fazer referência direta à letra das canções, em especial da canção homônima ao disco. Através desse Lyric video (ver figura 4), fica mais claro entender não só o conteúdo da letra, mas também as suas peculiaridades. A história apresentada na letra é mostrada através da conexão entre sons, imagens e texto, num processo de integração desses elementos para que a questão informativa se faça de maneira mais ampla possível.

Outras bandas icônicas, como o Jethro Tull, Deep Purple e o Queen, também estão retomando seu catálogo através da utilização dessa nova ferramenta, mesmo utilizando como base obras desenvolvidas há décadas. Apesar de os Lyric videos da banda conterem alguns equívocos – como alguns erros de sincronização – a ideia de desenvolver esse novo suporte com as músicas icônicas da banda está em consonância

<sup>46</sup> Gêmeo do mal (tradução do autor)

<sup>47</sup> Lyric Vídeo de 2112. Disponível em: <https://www.Youtube.com/watch?v=w5jwxrTqoEA>. Acesso em 28.02.2017.

com as novas configurações da relação com essas obras. O Lyric video da canção *I want to break free*<sup>48</sup>, da carreira solo do vocalista do Queen, Freddie Mercury, comprovando a validade do suporte, tem mais de sete milhões de visualizações. Essa postura de bandas referenciais como o Rush e o Queen pode servir de incentivo para que outras bandas semelhantes façam o mesmo. Essa é uma maneira de entrar em contato com um público alvo diverso do que geralmente seguia a banda. Quanto às bandas novas, não há outra saída, e elas já perceberam isso, para divulgarem as letras de suas músicas. Mesmo com as letras das músicas disponíveis na internet, o Lyric video é um suporte que congrega a leitura e compreensão da letra, o texto musical que está associado a ele e, em alguns casos, imagens referentes à temática da letra da música, como no caso do supracitado vídeo da banda Rush.

Dentro do nosso contexto do ensino público, a utilização do videoclipe também contempla a inserção da tecnologia na sala de aula de maneira produtora e respeitosa com o corpo docente: em nossa experiência como docente, constatamos as queixas dos alunos referentes a professores que utilizam os horários das aulas para exibição de filmes inteiros, o que é visto pelos alunos como uma forma de o professor eximir-se da obrigação de dar aulas. O problema não é pontualmente um professor colocar um filme para seus alunos assistirem, como certamente já fizemos em nossa trajetória, mas passar o ano inteiro alternando a exibição de filmes com a discussão da obra por parte dos alunos: ou seja, o professor não participa ativamente de nenhuma das duas etapas, já que na discussão do filme ele atua mais como um mediador do que como um docente, apesar de a mediação ser também uma das funções do professor, mas não a única. Os alunos entendem esse tipo de atitude como a displicência clássica com o ensino público<sup>49</sup>.

Com o recente advento das TVs pen-drive, analisados no trabalho de Peixoto (2013)<sup>50</sup> no ensino público de Salvador, o Videoclipe se encaixa de maneira adequada num processo de utilização racional do tempo em sala de aula, fazendo com que os alunos possam ter contato com obras artísticas referências e contemporâneas que provoquem as discussões pertinentes aos temas abordados em sala de aula. Dentro desse

---

<sup>48</sup> Eu quero me libertar (tradução do autor)

<sup>49</sup> Deve-se notar que essa crítica não desconsidera o fato de alguns professores terem uma carga horária desumana e fazerem uso dos filmes e discussões como forma de terem um tempo para desenvolverem a logística de suas aulas, o que é compreensível.

<sup>50</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/15536>. Acesso em 04.02.2017.

espectro, o videoclipe de *Thriller*, um vídeo de um *Youtuber*<sup>51</sup>, o trecho de um filme, uma propaganda ou uma animação possuem o mesmo valor educacional e servem como elementos motivadores da discussão dos temas.

Outro fator importante, é normalmente relegado a segundo plano na área de ensino, é a relação do processo de aprendizagem com a afetividade. O videoclipe, neste caso no sentido mais musical do termo, é um elemento de sedução eficiente em sala de aula. Ao ver determinados vídeos musicais, os alunos viajam no tempo e no espaço ao lembrarem-se do local onde estavam e quantos anos tinham na época em que viram o vídeo pela primeira vez. E como o vídeo musical é um recorte de uma época e local específicos, elementos estéticos, – cortes de cabelo, tipos de câmeras, filmagens, vestimentas, dentre outros – fazem com que essa viagem no tempo seja feita de maneira mais fácil. Isso pode, em muitos casos, trazer lembranças positivas e bons sentimentos<sup>52</sup>, o que pode tornar o processo de aprendizagem menos tenso e mais agradável. Os elementos extralinguísticos reforçam os sentidos dos elementos linguísticos, e vice e versa, fazendo com que a compreensão seja alcançada de maneira menos tensa. Uma obra que é um referencial afetivo de muitas pessoas, por conta de seu sucesso gigantesco, é o clipe da música *Thriller* do artista norteamericano Michael Jackson.

#### **2.4.2. O videoclipe *Thriller* na sala de aula.**

A importância de do videoclipe *Thriller* como elemento artístico já foi, está sendo e será, discutida e aceita, mas o que nos interessa aqui é a sua utilização como elemento pedagógico e sua associação às diversas inteligências e processos de Letramento. Para tal, vamos associar elementos da obra em questão com as inteligências e Letramentos pertinentes<sup>53</sup>. Gardner (1994) divide as inteligências em nove tipos (visual, musical, linguística, cinestésica, interpessoal, intrapessoal, natural, existencial), enquanto Street (1984) divide os letramentos em visuais, musicais, textuais, corporal, dentre outros, relacionados ao(s) sentido(s) que são essenciais para a leitura de um texto específico.

---

<sup>51</sup> Denominação que se dá ao indivíduo que desenvolve vídeos curtos, disponibilizando-os na internet e obtendo boa recepção dos internautas, através dos números de likes, shares e signs.

<sup>52</sup> Tivemos um caso recente de alguns alunos que se emocionaram quando colocamos a canção “Açai” de Djavan, na versão de Gal Costa em nossa turma de Leitura de Produções Artísticas na UFBA.

<sup>53</sup> A importância de Michael Jackson e de sua principal obra como elemento de análise acadêmica pode ser vista na tese *I Know I Am Someone: Michael Jackson, Thriller, and American Identity* de Sara Tenenbaum da George Washington University, 2006.

As inteligências visual e musical, e os seus letramentos correlatos, são as mais evidentes quando tratamos do gênero Videoclipe. No caso da obra em questão, o ritmo repetitivo da canção e a ambientação específica associada diretamente aos filmes de terror, e a sua subdivisão denominada *Zombie movies*, podem facilitar a absorção das informações por parte dos discentes acerca do que a obra apresenta. Mesmo que não seja compreendida a letra, os alunos podem supor sobre o que ela trata a partir dos referenciais audiovisuais, como fizeram os alunos do projeto L.I.A.C no ano de 2012, um de nossos públicos alvos da pesquisa.

A inteligência linguística e o letramento textual, relacionados à habilidade com a compreensão de textos verbais, são contemplados numa característica específica da obra, e que foi um dos elementos responsável pela representatividade e importância. Esse videoclipe, na verdade, é um curta metragem (ver figura 5) que apresenta uma história simples na qual o protagonista, representado pelo próprio Michael Jackson, torna-se um monstro. Os diálogos presentes na introdução do clipe, associados às imagens, são os elementos linguísticos mais propícios para o estudo da língua inglesa, pois a letra da canção – que em tese seria o elemento linguístico a ser trabalhado – é relativamente extensa, apresenta elementos de variação linguística, além das peculiaridades concernentes às próprias idiossincrasias do artista no que tange a sua forma de cantar, que pode dificultar a compreensão do conteúdo da letra da canção.



**Figura 5: Alice (namorada de Michael no clipe) e Michael em cena de *Thriller* (Fonte: reprodução Youtube).**

Uma das características mais peculiares do vídeo de *Thriller*, e que também contribuiu para o sucesso mundial da obra, é a sua coreografia, que podemos associar a

uma inteligência e a um tipo de letramento que são solenemente negligenciados no ambiente da sala de aula: a inteligência cinestésica e o letramento corporal, voltados para as habilidades com os movimentos corporais. A “*Zombie dance*”, como ficou conhecida mundialmente, deixou de ser um elemento restrito da área da música popular e faz parte do inconsciente coletivo de uma parte considerável do mundo. Isso pode ser comprovado pelos inúmeros *remakes* da cena em questão: seja em uma festa de casamento no interior dos Estados Unidos ou em uma instituição prisional da Indonésia, a coreografia é reproduzida, sempre na tentativa de ser o mais fiel possível à dança original. Como essa dança é feita em grupo, a Inteligência Espacial e a sociabilidade também podem ser observadas ao se trabalhar com “*Thriller*”.

Com relação às inteligências interpessoal e intrapessoal, o fato de Michael Jackson ser negro, apesar de toda a controvérsia de suas mudanças físicas, esteve, principalmente a partir de sua relação com o produtor Quincy Jones, atrelado à defesa da Diáspora Africana ao incluir elementos africanos em suas músicas como a citação à música nigeriana, em especial ao artista nigeriano Manu Dibango e sua célebre *Soul Makossa*<sup>54</sup> em *I wanna be starting something*<sup>55</sup> ou a letra e os arranjos de *Liberian Girl* – A Libéria é um país africano fundado por descendentes de negros Norte-americanos, atualmente conhecido pelo surto de Ebola.<sup>56</sup> Conscientemente, o artista defende as associações entre os elementos da Diáspora Africana como afirma Tenembaum (2006):

Using "Mama-se / Mamasa/ Ma-ma-coo-sa" for the final minute and fifteen seconds of the track, Jackson is openly engaging in the music of the African diaspora, connecting directly the sound of a Camaroonian musician to the sound of an African-American musician, "signal[ling]," to his listeners as Paul Gilroy says, "through the transnational power of black musics [sic] which have reached out beyond the boundaries of the nation state." If we understand music as Gilroy does – as a conduit through which the African diaspora and especially the part of the diaspora comprised by the Atlantic triangle of the United States, the Caribbean and the United Kingdom, is able to construct aspects of black identity that transcend the specificity of location and class – then what Jackson is doing by not just sampling but appropriating and rearranging the chant of "Soul Masooka" is defining himself, musically, as rooted in that diaspora.<sup>57</sup> (TENEMBAUM, 2006, p. 16)

---

<sup>54</sup> *Soul makossa*. Disponível em: <http://www.Youtube.com/watch?v=w2jYjUiulMQ>. Acesso em 10/03/15.

<sup>55</sup> *I wanna be starting something*. Disponível em: <http://www.Youtube.com/watch?v=4Uj3zitETs4>. Acesso em 10/03/15.

<sup>57</sup> Utilizar “mama-se mamasa mamacoosa” pelo minuto e quinze segundos finais da canção, Jackson está abertamente engajando na música da diáspora africana, conectando diretamente ao som de um músico camaronês ao som de um músico afro-americano “sinalizando que os ouvintes, como diz Paul Giro diz

Essa defesa da Diáspora Africana, também chamada de Pan-africanismo por Gilroy (DATA/REFERENCIA), nos toca diretamente quando em 1996 o artista vem ao Brasil para gravar o clipe da canção *They don't care about us* na favela da Rocinha – ostentando uma camisa do grupo artístico cultural Olodum – e no Pelourinho, tocando justamente com a banda do bloco Afro. Fica óbvio que na letra da música o “*They*” seriam aqueles que negligenciam a existência dos negros e afrodescendentes e o “*Us*” seriam aqueles que a defendem. Essa referência é a semelhante à apresentada por Bob Marley quando diz: “*Them belly full, but we hungry*” ou por Igor Kannário quando entoa que é “Tudo nosso, nada deles!”.

Quando trabalhamos com “*They don't care about us*” em nossas aulas no Centro de Desenvolvimento da Comunidade Negra (C.D.C.N), pudemos notar o desenvolvimento das inteligências interpessoal e intrapessoal pelo fato de os alunos reconhecerem a localidade representada no clipe. Em muitos casos, alunos reconheceram ruas, ladeiras, casas e até mesmo amigos, familiares e colegas que participaram direta ou indiretamente do clipe. Esse reconhecimento faz com que os alunos desenvolvam as habilidades supracitadas, pois como a maioria é afrodescendente, podem identificar suas particularidades (inteligência intrapessoal) com as idiossincrasias sociais mais amplas (inteligência interpessoal) o que faz com que ocorra o sentimento de pertencimento, elemento essencial para a existência de qualquer indivíduo.

Convém citar uma questão interessante acerca do artista em questão. Apesar de ter desenvolvido um trabalho que acabou catapultando o Olodum para o reconhecimento mundial<sup>58</sup> e torná-lo referência da Diáspora Africana mundial, convém lembrar que Jackson, como todo ser humano, possuía suas idiossincrasias que poderiam parecer contraditórias em primeira instância.

---

“ através do poder transnacional da música negra que tem alcançado além dos limites de um Estado”. Se nós compreendemos música como Gilroy faz – como um conduto através do qual a diáspora africana e, especialmente, a parte da diáspora comprimida pelo triangulo atlântico dos estados unidos, o Caribe e a Inglaterra é hábil para construir aspectos da identidade negra que transcende a especificidade da classe e do local – então, o que Jackson está fazendo não apenas sampleando mas apropriando e rearranjando o canto de “ Soul Masooka”, é definir-se musicalmente, como enraizado nessa diáspora (Tradução do autor).

<sup>58</sup> Depois do vídeo com Jackson, o Olodum tornou-se habitue em palcos estrangeiros, chegando a fazer mais shows fora do país do que em sua própria terra. Isso já parecia ser uma diretriz do grupo, pois já tinham um disco denominado Olodum cosmopolita, haviam gravado a canção *The obvious child* com Paul Simon e chegaram a gravar uma canção em inglês; *I miss her*. Disponível em: <http://www.Youtube.com/watch?v= NaauUCupnA>. Acesso em 10/03/15.



A primeira é o fato de ele ter lançado duas versões da canção, sendo que a versão norte-americana possui uma ambientação diferente – a canção se passa em uma instituição prisional – e, talvez o mais importante, a base da música não apresenta as viradas<sup>59</sup> dos tambores do grupo baiano, tão somente a base remixada. O artista tinha plena consciência de que deveria abordar culturas diferentes de maneiras diferentes e, inclusive, mostra uma certa postura estratégica, como se não apresentasse toda aquela ideia romântica que a comunidade negra soteropolitana aventava sobre ele. Como nos apresenta Santos (2002):

Que dizer, por exemplo, de Michael Jackson? Segundo seu empresário Marcel Avram, em entrevista à folha, em 9 de outubro de 1993, o mais moderno dos pop stars globalizados “ não se lembrava da América do Sul. Ele achava que Caracas ficava na Jamaica”. (SANTOS, 2002, p. 109-110)

Essa ignorância por parte do maior artista globalizado de algumas informações do mundo, mostra que o conhecimento também depende da disposição que o indivíduo tem em conhecer mais sobre o mundo em que vive. Isso vale para um pop star como Michael Jackson como para um professor de língua estrangeira. O arcabouço de conhecimento de um profissional do ensino tem a ver com a própria disposição e sensibilidade do professor em conhecer além dos limites da matéria que leciona. Com essa postura, ele também pode provocar o desejo de conhecimento por parte do corpo discente. Essas questões devem ser tratadas pelo professor em sala de aula também como uma forma de contemplar o saber sensível, proposto por Duarte Jr. (2004. p. 164), no qual a sensibilidade do aluno deve ser levada em consideração, já que “as relações entre o conhecimento lógico-conceitual (ou científico) e o saber sensível, assim, nunca estiveram tão rompidas quanto agora”. Cabe aos educadores da contemporaneidade buscar estabelecer essa conexão.

## **2.5. O Português e o “Brasileiro”**

A discussão acerca do português e do brasileiro propostos por Bagno (2000) e todas as suas implicações, mantém uma relação análoga com as discussões acerca do inglês europeu e o inglês americano. O ensino e aprendizagem de um idioma está ligado

---

<sup>59</sup> Evoluções desenvolvidas para diferenciar os blocos e, também, os mestres de percussão: justamente o “carimbo” de autoria da linguagem percussiva

à discussão acerca da variante de prestígio dessa língua. No caso da língua inglesa, estabeleceu-se na contemporaneidade a hegemonia do inglês norte-americano, muito por conta da força cultural de certos agrupamentos sociais dos Estados Unidos. Na questão da língua portuguesa, a variante mais difundida e procurada no mundo é a brasileira, e muito disso deve-se à força da cultura e artes brasileiras: há recorrentes casos de estrangeiros que aprendem o português brasileiro a partir de manifestações culturais, como música, a capoeira e o candomblé<sup>60</sup>.

A discussão acerca da visão tradicional do ensino de língua portuguesa é importante para a nossa pesquisa. Geralmente, uma abordagem tradicional está associada ao ensino da gramática tradicional, de origem europeia. Para Bagno (2000):

Ensinar português significa, na prática pedagógica tradicional, inculcar um conjunto quase interminável de prescrições sintáticas consideradas “corretas”, impor uma série de pronúncias artificiais que não correspondem a nenhuma variedade linguística real, cobrar o conhecimento (ou melhor, a memorização mecânica e estéril, a decoreba inútil) de uma nomenclatura falha e incoerente. (BAGNO, 2000, p.9)

Com o reconhecimento das diferenças sociais, culturais e linguísticas entre Portugal e Brasil, Bagno propõe a discussão sobre o estabelecimento do “brasileiro”, como uma língua independente, numa tentativa de estabelecer uma autonomia linguística entre os dois países. Se na gramática tradicional, o estudo das seis conjugações é basilar, na gramática informal e prática do “brasileiro” esse número acaba reduzido para duas conjugações – a da primeira pessoa e a da terceira, que serve para todas as outras, inclusive para os plurais, como em “Nós estuda”, “A gente estuda”, “Eles estuda” –, o que configura-se, de acordo com a visão tradicional, em um erro. Além disso, o tamanho, não só físico como cultural do Brasil não pode ser desconsiderado, pois:

Estudar o brasileiro é dar voz à língua falada e escrita, neste país chamado Brasil, 92 vezes maior que Portugal, habitado por uma população quase 17 vezes mais numerosa. É perceber que todas as línguas mudam, que toda língua é um grande corpo em movimento, em formação e transformação, nunca definitivamente pronto. (BAGNO, 2000, p.10)

---

<sup>60</sup> A música “Rap do trem” do RZO teve uma versão feita por um norte-americano que aprendeu português através das letras de rap brasileiro. Disponível em: <https://www.Youtube.com/watch?v=ZOq7p8k5AKg>. Acesso em 28/02/2017

Bagno (2000) – corroborando a importância da relação entre o estudo de idiomas e os textos artísticos e culturais – utiliza como epígrafe de seu livro um trecho da letra da canção “Plataforma”, de Aldir Blanc, parceiro de João Bosco<sup>61</sup>. Isso denota o poder de síntese que artistas e compositores desenvolvem em suas obras e podem ser utilizadas para realizar análises linguísticas e de outras naturezas, pois a epígrafe é um texto sucinto que resume a ideia principal de um texto maior. Alguns versos de letras de música acabam tendo essa qualidade.

As discussões acerca da aceitação e valoração das variantes linguísticas são também de importância em nossas análises, pois trabalhamos com as variantes dos idiomas e as discussões acerca das suas validades. Em nossa visão, que coincide com a de Bagno (2000), acreditamos que da mesma forma que as variantes menos privilegiadas – geralmente pertencentes a grupos sociais menos favorecidos – devem ser levadas em consideração e terem sua validade garantida, sabemos que, em termos práticos, um indivíduo de classe social mais baixa pode desenvolver uma ascensão social a partir do domínio da variante de prestígio.

Nossa postura como professor de língua estrangeira também faz parte de nossas análises, pois se as conjunturas da sala de aula alteram-se, é importante que o papel do professor também acompanhe essa mudança. No mundo contemporâneo, regido por uma norma da multimídia e da transdisciplinariedade, a função do professor não deve ficar restrita somente ao ensino de um conhecimento técnico da disciplina que ministre. O professor da contemporaneidade tem que desenvolver uma abordagem de incessante busca pelo conhecimento, seja dos assuntos relacionados a sua área de ensino como também do conhecimento geral e até mesmo de assuntos de outras áreas que possam ter conexão com a disciplina. Em especial, o professor de línguas, pois:

É mais do que justo esperar que alguém que se diz professor de língua seja também uma pessoa interessada em tudo o que diz respeito à língua, à linguagem, à leitura, às letras em geral. Só pode se chamar de professor quem também for leitor, redator e pesquisador. Será que temos o direito de dizer aos outros o que fazer sem, ao mesmo tempo, fazer o que dizemos?.( BAGNO, 2000, p. 13)

A questão das crenças linguísticas também permeia nossa pesquisa, pois elas devem ser questionadas por não corresponderem a uma realidade estática. Como a

---

<sup>61</sup> Dupla de compositores brasileiros, sendo Bosco o mais conhecido por também ser cantor e intérprete, responsável por canções como “O bêbado e o equilibrista”, “Papel marchê”, dentre outras.

língua é dinâmica, ela vai se moldar às conjunturas nas quais ela estiver sendo utilizada. Aquele mito de que os mais ricos falam o idioma de maneira mais próxima à normativa vai depender muito de qual seja a normativa específica de cada região. Além do fato de que, em muitos casos, são os mais pobres que dominam, ou devem dominar, a variante padrão da língua como forma de ascensão social – como indicamos na questão da figura do “mulato pernóstico<sup>62</sup>” – que o fará se diferenciar dos demais, pois se observarmos:

Nas variedades cultas do Recife e de Salvador, por exemplo, é usual o emprego do imperativo com a forma verbal correspondente à terceira pessoa: “venha cá”, “olhe só”, “traga isso”, “fale comigo”. Já nas variedades cultas do Rio e de São Paulo, é mais comum o emprego da forma correspondente à segunda pessoa: “vem cá”, “olha só”, “traz isso”, “fala comigo. (BAGNO, 2000, p. 42)

A crítica à postura tradicional do ensino também é importante. Na visão de Bagno (2000), “É uma inutilidade (e uma crueldade) desperdiçar milhares de horas de aula para ensinar coisas que os alunos já sabem usar, simplesmente para que eles aprendam os nomes que gramática tradicional dá a essas coisas”. (BAGNO. 2000. p 59). É mais importante que os alunos saibam como usar os elementos linguísticos de maneira produtora, do que saber todas as nomenclaturas apresentadas nas gramáticas. Em nossa experiência em Timor Leste, vimos que, enquanto os professores portugueses estavam preocupados com o “português correto” e criticavam os timorenses pelos erros linguísticos, os professores brasileiros buscavam compreender aquilo que era dito pelos nativos. Os textos produzidos pelos alunos do projeto L.B.A.C, que servem de material para nossa análise de dados, apresentam desvios gramaticais, mas ao serem lidos com esmero conseguimos identificar aquilo que os alunos desejam dizer, mesmo com suas limitações linguísticas.

---

<sup>62</sup> Figura apresentada por Sodré (2004) que faz referência ao mestiço que domina a variante padrão da língua portuguesa, ao ponto de ser linguisticamente aceito em áreas onde os afrodescendentes não são bem-vindos.

## CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 3.1. Tipo de pesquisa e justificativa da escolha

A metodologia de pesquisa está centrada numa análise qualitativa de cunho autoetnográfico de nossas experiências pessoais como estudante e professor de língua portuguesa brasileira e da língua inglesa. Dentre os instrumentos de coleta, temos 20 questionários utilizados para a seleção de alunos para o projeto L.I.A.C, a análise dos exercícios que passaram a integrar módulos produzidos para os projetos L.I.A.C e L.B.A.C, os T.P.Cs (trabalhos para casa) e exercícios do projeto L.B.A.C.

Também analisamos criticamente a receptividade do videoclipe como ferramenta produtora de ensino de línguas e não apenas como um momento de “descontração” e “relaxamento”, como geralmente são usados os textos culturais autênticos nas aulas de língua estrangeira. Analisamos questões linguísticas e extralinguísticas que se inter-relacionam nessas experiências, como forma de endossar o caráter intercultural de nossos estudos. Essas análises foram feitas com os registros em textos e áudio das aulas.

O conceito de pesquisa que embasa nossa dissertação está associado a determinados pressupostos. Minayo (1993), apresentando uma visão mais filosófica da questão, diz que a pesquisa é:

uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. (MINAYO, 1993, p. 23)

Já Demo (1996) considera a pesquisa como atividade cotidiana, como uma atitude, um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático” DEMO (1996, p. 34). Dessa forma, nossa pesquisa se encaixa nessa definição, pois a visão crítica e a intervenção na realidade são estruturais em nossas análises. Além disso, a relação da pesquisa com a ciência – a Linguística Aplicada, no caso – é parte integrante de nossas análises, pois:

A pesquisa pode ser considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Significa muito mais do que apenas procurar a verdade: é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos. (MARCONI, LAKATOS 2001, p. 43)

O caráter pragmático da pesquisa também é importante para nosso estudo. Segundo Gil (1999), ela é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico e seu objetivo fundamental é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 1999, p. 42). Essa pragmática também nos faz associar nossas análises ao conceito de pesquisa qualitativa, em vez da quantitativa, já que os estudos de textos artísticos e culturais estão imbuídos de subjetividades que a análise quantitativa dificilmente teria condições de categorizar os resultados de nossa pesquisa.

Na pesquisa qualitativa há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do indivíduo. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados é fundamental. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. A pesquisa qualitativa é descritiva e os pesquisadores tendem a analisar seus dados de maneira indutiva. O processo e seu significado são os focos principais nessa abordagem. Ainda mais se levarmos em conta o trabalho de campo, realizado em salas de aulas com alunos, além da utilização de videoclipes e músicas autênticos, em vez da criação de textos artísticos específicos. O fato de realizarmos um distanciamento temporal dos trabalhos de campo auxiliam numa análise mais crítica: quando estamos muito próximos de uma realização, tendemos a observá-la de maneira mais narcisista, evitando a identificação de equívocos e erros.

Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos sociais. Os contextos em que desenvolvemos nosso trabalho, apesar de comungarem de certas características, foram bastante diferentes. Essas especificidades dos campos influenciaram no desenvolvimento de nossas pesquisas. As próprias escolhas dos videoclipes para cada projeto foram influenciadas pelos perfis específicos dos corpos discentes, como forma de buscar a maior aceitação por parte dos alunos.

Segundo Erickson (1998) a finalidade da pesquisa qualitativa é documentar, em detalhes, os eventos diários e identificar o que esses eventos significam para os participantes e para as pessoas que os presenciaram. Nos dois casos de nossa pesquisa, os registros das aulas se tornaram a base para nossa análise de dados. Observar as ações dos indivíduos é importante para se entender o que essas ações significam para eles e, para isso, o pesquisador deve ter sensibilidade e embasamento teórico para desenvolver análises pertinentes. A experiência na área da docência em contextos interculturais também auxilia no desenvolvimento dessas análises.

Nosso trabalho também apresenta características da pesquisa ação. Para Moita Lopes (2005) a pesquisa-ação é um tipo de investigação realizada por pessoas em ação em uma determinada prática social, em que os resultados são continuamente incorporados ao processo de pesquisa. Ou seja, é uma pesquisa que pode sofrer mudanças durante o processo, pois resultados distintos dos obtidos em uma primeira análise podem ser substituídos sem prejuízo ao resultado final.

Neste sentido, ao se trabalhar com a pesquisa-ação devemos ter em mente a relação dialógica entre a função de pesquisador e professor: de modo que o pesquisador, ao realizar a sua investigação, participe do processo através de sua própria prática e possa com isso criticar seu trabalho. Essa autocrítica é essencial para a melhoria do processo de educação. O professor que busca evoluir como tal, deve sempre se questionar. Deve questionar também seus métodos, abordagens e técnicas, pois um método que funciona em um contexto pode não ser adequado a outro. O processo de readequação é imperioso em nossa área e para isso o professor deve sempre se manter a par de conhecimentos práticos e teóricos. Muitos denominam esse tipo de docente de Professor-Pesquisador. Acreditamos, em nossa experiência prática e teórica, que todo e qualquer professor é, em essência, um pesquisador. Ele precisa selecionar materiais teóricos e práticos para a realização plena de sua ação didática. Além disso, um professor é um eterno estudante: precisa atualizar-se de maneira constante sob pena de não alcançar seus objetivos pedagógicos e acabar sendo considerado obsoleto e ultrapassado.

Brandão (1999) indica que este modo de pesquisar – em vez de se preocupar com a explicação dos fenômenos sociais após seu acontecimento – procura a aquisição do conhecimento durante o processo tido como de transformação. Thiollent (2012), define pesquisa-ação como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT. 2012. p.20).

A pesquisa-ação está associada a diversas formas de ação coletiva, visando à resolução de problemas ou objetivos de transformação. Nossa pesquisa e projetos foram desenvolvidos justamente por termos identificado questões relativas à renovação dos processos de ensino e aprendizagem. A experiência em diversos contextos com corpo discentes dos mais distintos nos trouxeram o questionamento acerca da utilização pertinente do audiovisual no ensino de língua estrangeira.

Também faz parte de nossa metodologia o interpretativismo. Hirschman (1986) elenca as seis características que considera essenciais para o entendimento do interpretativismo: 1) compreensão holística das múltiplas realidades dos seres humanos; 2) interação dialógica entre pesquisador e fenômeno; 3) ênfase na densidade da descrição do fenômeno; 4) relação fluida entre causa e efeito; 5) a influência inevitável da visão do pesquisador nas análises e resultados e 6) o reconhecimento da pesquisa como construção social resultante da interação subjetiva entre o pesquisador e o fenômeno analisado.

Segundo Moita Lopes (1994), a pesquisa qualitativa de caráter interpretativista é fundamentada na tradição hermenêutica que indica a incompatibilidade de se pensar o mundo social independente de nós mesmos, partindo do princípio que somos construídos por ele e também o construímos. Assim, a pesquisa qualitativa é a que mais se adequa aos objetivos propostos no nosso estudo e que mais se associa ao nosso objeto de estudo. O desejo em trabalhar com vídeos na sala de aula foi uma ideia que surgiu em nossas primeiras experiências docentes, mas já tínhamos o desejo de fazer uso do vídeo para nossa própria experiência autodidática desde quando começamos a estudar a língua inglesa.

Os conceitos de etnografia e autoetnografia são importantes em nossa pesquisa. Dentro de uma visão antropológica – em relação ao trabalho de campo – a etnografia é um conceito complexo, pois lida com fatos que não são, ou não parecem ser, facilmente observáveis para o indivíduo que não esteja imbuído do *mindset* do pesquisador. Goldman (2003) questiona, inclusive a própria existência desses fatos quando diz que:



O trabalho de campo é sobretudo uma atividade construtiva ou criativa, pois os fatos etnográficos ‘não existem’ e é preciso um ‘método para a descoberta de fatos invisíveis por meio da inferência construtiva’ (MALINOWSKI, 1935, p. 317). (GOLDMAN, 2003, p. 456).

Trabalhar com etnografia requer uma sensibilidade aguçada. Lidar com fatos que podem ser questionados – não só o seu conteúdo como a sua própria existência – e torná-los confiáveis para um grupo maior de indivíduos não é uma tarefa simples. De acordo com Geertz (1989):

A etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato – a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados – é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares, implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar /.../ Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos... (GEERTZ, 1989, p. 20)

Num primeiro momento, o etnógrafo pode sentir-se inseguro e confuso, até o momento em que ele tem um *insight*, ou a “sacada” como denomina Magnani (2009). Em nosso caso, ela aconteceu quando nos demos conta de que o trabalho com Videoclipe em sala de aula, além de tornar a aula mais “leve”, acabava funcionando como ferramenta de ensino e aprendizagem. Os alunos absorviam elementos linguísticos e não linguísticos ao entrarem em contato com as obras artísticas, em alguns casos, sem nem se darem conta.

A qualidade da observação é fundamental no trabalho do etnógrafo, pois:

Também, a ‘sacada’ na pesquisa etnográfica, quando ocorre – em virtude de algum acontecimento trivial ou não – só se produz porque precedida e preparada por uma presença continuada em campo e uma atitude de atenção viva. Não é a obsessão pelo acúmulo de detalhes que caracteriza a etnografia, mas a atenção que se lhes dá: em algum momento os fragmentos podem arranjar-se num todo que oferece a pista para um novo entendimento, voltando à citação de Lévi-Strauss. (MAGNANI, 2009, p. 136)

A auto-etnografia – termo apresentado pela primeira vez por Heider, em 1975, – serve para descrever o estudo no qual indivíduos integrados a uma cultura contribuem com suas percepções pessoais sobre ela. Goldsmith (1977) indica que ‘toda etnografia’

é ‘auto-etnografia’’. Esses elementos influenciam a pesquisa e cabe ao pesquisador ter a sensibilidade para evitar que eles influenciem suas análises ao ponto de tornarem-se tendenciosas. A imparcialidade é uma busca incessante, mas nem sempre exitosa: todos os nossos atos, ideias e as pesquisas resultantes deles são influenciados pela sociedade onde se vive, na qual:

Autoethnographers view research and writing as socially-just acts; rather than a preoccupation with accuracy, the goal is to produce analytical, accessible texts that change us and the world we live in for the better (HOLMAN, 2005, p. 764).<sup>63</sup>

Essa visão positiva das intenções do etnógrafo está estreitamente ligada à questão ética da etnografia. Apesar de sabermos que ela pode ser utilizada para ações socialmente negativas, como reforço de estereótipos, devemos instar aqueles que desenvolvem pesquisas com essas características a experimentarem a alteridade com o seu objeto de pesquisa. Dessa forma, mesmo que não soframos o mesmo que nossos pesquisados, podemos ser sensíveis a seus sofrimentos e angústias, como fomos na experiência realizada em Timor Leste, lutando para que esses sofrimentos diminuam ou cessem, pois:

Autoethnography should produce an ethical connection to the other’s suffering, a desire to transform the material conditions of the other’s heartbreaking circumstances, increasing the possibility of happiness and a good life. (ARTHUR, 2012, p. 209)<sup>64</sup>

Além dessa questão ética elementar, o desafio da etnografia na pós-modernidade – onde nossa pesquisa se encaixa – é manter o equilíbrio entre o valor das experiências individuais subjetivas e a credibilidade da pesquisa, dentro de uma visão autocrítica em que possamos questionar nossas próprias crenças e aquelas estabelecidas. O fato de analisarmos nossas experiências com um distanciamento temporal, faz com que possamos ter uma visão mais próxima à visão do pesquisador, o que nos possibilita analisarmos nossa própria conduta como professor.

---

<sup>63</sup> Os autoetnográficos enxergam a pesquisa e a escrita como atos sociais; em vez de uma preocupação com acuidade, o objetivo é produzir textos analíticos e acessíveis que nos mude e mude o mundo que nós vivemos para melhor. (Tradução do autor)

<sup>64</sup> A Autoetnografia deveria produzir uma conexão ética ao sofrimento alheio, um desejo de transformar as condições materiais das circunstâncias entristecedoras do outro, aumentando a possibilidade da felicidade e de uma vida boa (Tradução do autor).

### 3.2. Experiências na docência de língua inglesa e portuguesa.

Nosso primeiro contato consciente com a língua inglesa deu-se concomitantemente com o idioma materno. O ano de 1983<sup>65</sup> foi um marco nesse contato. Foi o ano de lançamento do disco *Thriller*<sup>66</sup> do artista norte-americano Michael Jackson, hoje reconhecido como o disco que mais vendeu em todos os tempos<sup>67</sup>. Como não tínhamos condições de investir num curso regular de língua inglesa, passamos a estudá-la utilizando enciclopédias, dicionários, gramáticas e traduções de letras de música. Nessa época, ainda não tínhamos acesso constante aos videocliques. Assistíamos somente quando passavam em programas televisivos: não tínhamos videocassete que era a tecnologia da época para acesso a vídeos e filmes.

Durante essa época, começamos a compor músicas em inglês e vertê-las para o português. A dificuldade atrelada à realização de uma versão de uma canção em língua inglesa para a Portuguesa reside no fato de que, em muitos dos casos, a tradução pura e simples nunca dá conta da complexidade do gênero artístico em questão, como comenta Jakobson (2000), em especial naquilo se refere à métrica da canção. Em muitos casos, o conteúdo da versão tem que ser sacrificado em prol da manutenção da métrica<sup>68</sup>. Essa experiência nos mostrou que traduzir envolve outras competências mais amplas do que somente a troca de um termo por outro.

Começamos a criar, por volta do final dos anos 1980 e começo dos anos 1990, bandas e artistas fictícios (ver figura 9) e simultaneamente escrever canções em português e inglês – algumas letras nas duas versões – para essas bandas, além de desenvolver os projetos dos discos, as revistas associadas, histórias em quadrinhos e todas as informações que estão ligadas a grupos musicais. Esse entretenimento fez com que absorvêssemos a língua inglesa de maneira mais fluida e natural, pois naturalizamos não só com os preceitos gramaticais do idioma, mas, também, com a antroponímia – os nomes de alguns dos músicos eram em língua inglesa – e a relação entre os sentidos denotativos e conotativos de uma enunciação.

---

<sup>65</sup> Nos anos 1980, era comum que um lançamento musical norte-americano ou europeu demorasse entre seis meses e um ano para ser lançado no Brasil. *Thriller* fora lançado originalmente no ano de 1982.

<sup>66</sup> *Thriller*. Disponível em: <http://www.Youtube.com/watch?v=sOnqjkJTMAA>. Acesso em 10/03/15.

<sup>67</sup> Até presente data, *Thriller* vendeu 56 milhões de cópias. Com os relançamentos especiais, esse número tende a aumentar

<sup>68</sup> Essa é uma das grandes discussões no âmbito da tradução de textos artísticos: deve-se ser fiel ao conteúdo ou privilegiar a forma? Em relação à música pop, pelo seu próprio caráter efêmero, para não dizer descartável, geralmente, a forma é privilegiada em detrimento do conteúdo.



**Figura 6: Lista de vocalistas de bandas fictícias (Fonte: arquivo do autor).**

Durante nossa formação, tivemos acesso a bens culturais de várias partes do mundo e de várias culturas e idiomas diversos – inglês, português, francês, italiano, espanhol e yorubá –, o que, certamente, contribuiu para uma formação intercultural. Isso fez com que desenvolvêssemos uma visão de que a Interculturalidade é uma norma e não uma exceção. Se formos analisar alguns povos que se julgam “puros” e “tradicionais”, na verdade, são miscelâneas de povos distintos. Se analisarmos o exemplo de Portugal, veremos que seu povo foi culturalmente influenciado por celtas, romanos e povos germânicos. O caso da influência árabe é ainda mais flagrante. Sem os conhecimentos náuticos trazidos por esse povo – durante o período de ocupação da Península Ibérica – as grandes navegações talvez nem tivessem ocorrido.

Tanto em nossa alfabetização em língua portuguesa quanto em nossos estudos autodidáticos em língua inglesa, o contato e a produção de textos artísticos e culturais – letras de música, revistas, livros, roteiros de filmes, bandas e discos fictícios, dentre outros<sup>69</sup> – nos ajudaram a fixar as estruturas gramaticais dos idiomas de maneira menos

<sup>69</sup> Atualmente, temos contabilizados 500 músicas – a maioria com letra e música de nossa autoria, com poucas parcerias – cerca de 10 produções literárias extensas (romances e artigos), além de quadrinhos, roteiros de longas metragens, de Videoclipes e de curta metragens. Informações detalhadas em: <https://pt.scribd.com/doc/295213487/Portfolio-Kaw-Malanguê>.

tensa e mais produtora. Por isso, cremos que a utilização e produção de textos autênticos podem auxiliar no processo de ensino/aprendizagem de um idioma, além do fato de o texto artístico e cultural apresentar características do ambiente cultural em que foi produzido, mostrando a língua em um contexto.

A primeira experiência na área de docência em língua inglesa foi no ano de 1998, quando passamos a auxiliar colegas de sala<sup>70</sup> na referida matéria. Como nosso processo autodidático estava centrado na utilização das letras de música em língua inglesa, sempre pedíamos aos colegas que trouxessem alguma letra que quisessem analisar, já aplicando – sem ter consciência dessa atitude – o princípio freireano de inserção das demandas do corpo discente no processo de aprendizagem. Nesse momento, não trabalhávamos com o Videoclipe pelo fato de não termos acesso às mídias audiovisuais da época, em especial as fitas VHS.

A importância das variantes não hegemônicas da língua estrangeira começou a nos intrigar a partir da canção “*I ain’t new ta this*”, do rapper norte-americano Ice-T. Já no título da canção, nos deparamos com duas questões: o que significaria “*ain’t*” e “*ta*”? Supomos, acertadamente, que o primeiro termo referia-se a uma negativa, mas aquele “*ta*” parecia-me mais um erro de grafia. Foi o primeiro contato com o *Ebonics* em um ambiente de estudos e nos alertou para a necessidade de levarmos em consideração as variantes de um mesmo idioma, sem negligenciar o padrão, já que não são necessariamente excludentes.

O *Ebonics* já se fazia presente desde o começo do século XX nos textos artísticos e culturais dos Estados Unidos. No entanto, com o advento do *Rap* nos anos 1980 e, principalmente, do *Gangsta Rap*<sup>71</sup>, essa variante passou a tomar forma e a ser incorporada no dia a dia do americano consumidor de música, fosse através das músicas ou das entrevistas dos *Mcs*<sup>72</sup> até mesmo a tornar-se a variante hegemônica em certas situações e ocasiões da vida ordinária.

Por conta de suas características próprias – abordagem peculiar das estruturas gramaticais, ênfase nas contrações e na sonoridade dos enunciados, além do recorrente uso de palavrões e termos controversos –, o *Ebonics* tende a ser considerado uma

---

<sup>70</sup> Durante essa época estudávamos na escola estadual Manoel Novaes, onde tínhamos aulas de piano e noções de notação musical, além do conteúdo ordinário do ensino médio. Durante esse período, ela era uma escola modelo, no que concerne o modelo de ensino de música no Estado da Bahia.

<sup>71</sup> Vertente do Rap que explora a temática da criminalidade nos anos 90.

<sup>72</sup> *Master of Cerimony*: aquele que “canta” as letras de Rap.

variante de menor prestígio, principalmente no que tange aos denominados *W.A.S.P*<sup>73</sup> a população majoritária nos EUA<sup>74</sup>. Os negros que optam por alcançar condições sociais de maior prestígio fora de suas comunidades, devem deixar o *Ebonics* de lado e se aprofundar na variante hegemônica<sup>75</sup>. Assim como acontece com os soteropolitanos, que devem dosar o Braulês<sup>76</sup> quando não estiverem em seus domínios linguísticos.<sup>77</sup> Se essas questões estavam em nossa mente quando ainda éramos aluno de língua inglesa, elas foram mais aprofundadas quando passamos para o outro lado da sala de aula.

A utilização dos videoclipes em sala de aula ocorreu no ano de 2002 de uma maneira bastante peculiar. Havíamos lido em uma matéria jornalística que estavam abrindo vagas para alunos oriundos do ensino médio público no Centro de Desenvolvimento das Comunidades Negras (C.D.C.N), localizado no Centro Histórico de Salvador. Fomos até a instituição com a intenção de nos inscrevermos no curso para nos aprofundarmos nas especificidades gramaticais do idioma e termos um comprovante da proficiência do idioma, exigido em cursos livres e áreas turísticas nos quais eu desejava trabalhar à época. Contudo, acabamos sendo convidados a dar aula para os alunos do nível inicial. Até aquele momento, a nossa postura em sala de aula e os materiais que utilizávamos ainda não estavam organizados de maneira clara.

Neste curso, utilizamos como material didático o livro *New Interchange*, de Susan Proctor e Jack Richards, que é focado no *Communicative Language Teaching*, que enfatiza a língua inglesa em seu caráter comunicativo. Esse material didático também traz alguns textos autênticos de partes distintas do mundo, mostrando elementos não-hegemônicos que serviram para que os alunos identificassem os diferentes matizes da língua estudada e que não se limitam ao Inglês Europeu e/ ou Norte-americano. O contato com esse material didático nos ajudou a considerar o texto artístico e cultural

---

<sup>73</sup> *White American Anglo-Saxon*, o americano branco de origem anglo-saxã.

<sup>74</sup> Os negros, como afirma Icet-T em entrevista ao canal Chanel 4, não perfazem nem 10 por cento da população norte-americana. Disponível em: <https://www.Youtube.com/watch?v=HzOz1ILh5eQ>. Acesso em 10/03/15.

<sup>75</sup> O Rapper Redman, em entrevista ao canal do youtube Montreality, afirmou que um negro esperto tende a saber quando usar o “lingo” e quando o usar a variante padrão. Ele dá como exemplo icônico a negociação de um contrato entre um artista e um empresário.

<sup>76</sup> O braulês é uma variante em desenvolvimento do baianês. Está associada a jovens negros de bairros populares e do subúrbio, tendo uma conexão com o mundo da criminalidade incipiente. O personagem Bidicá Labonga é um exemplo arquetípico do Brau contemporâneo e filmes como *O pai ó* e *Cidade baixa* usam e abusam do braulês.

<sup>77</sup> Sobre o Baianês no mercado de trabalho ver matéria disponível em: <http://www.correio24horas.com.br/detalhe/noticia/uso-de-gurias-do-baianes-pode-atrapalhar-na-entrevista-de-emprego/>. Acesso em 10/03/2015.

como elemento válido no processo de ensino e aprendizagem de grupos de estudantes. Para nossa própria formação e de amigos próximos já tínhamos essa confirmação, mas fazia-se necessário comprovar sua validade em contextos educacionais estruturados.

Foi também no C.D.C.N que começamos a utilizar o videoclipe como elemento complementar no ensino da língua inglesa. Essa utilização ocorreu por conta da predileção dos beneficiários da instituição pelos vídeos dos cantores de rap, como P. Diddy, Bustha Rhymes, Dr. Dre, Snoop Doggy, entre outros. Além disso, o fato de o curso ter a duração total de um ano nos possibilitou realizar discussões artísticas e culturais com os vídeos não só dos artistas de rap, mas também de outros estilos, como o rock, o pop e até mesmo de alguns músicos brasileiros que desenvolveram canções em língua inglesa, como Caetano Veloso com *London London*, Gilberto Gil com “Nega” e Os Mutantes com a versão em inglês para seu grande sucesso *Panis et circenses*.

Conseguimos os vídeos através da gravação e compilação realizadas em fitas de vídeo VHS – nesse período, já tínhamos um videocassete em casa – majoritariamente de programas como Fúria Metal, Gás Total, Yo MTV Raps, Clássicos MTV, voltados para o rap, pop e rock da MTV Brasil. Com esses vídeos gravados, buscávamos as letras das músicas na internet e levávamos para a sala de aula. Com os alunos, assistíamos os vídeos e discutíamos tanto as imagens dos Videoclipes quanto os conteúdos das letras. No final das aulas, fazíamos apontamentos gramaticais nos textos das letras de música.

Durante o período de docência no C.D.C.N – que iniciou-se em 2002 e finalizou em 2004 – fomos aprovados no vestibular de Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna (Inglês) no ano de 2003, mesmo ano em que viajamos para a Eslovênia para tocar Bossa Nova em clubes e trabalharmos com tradução de material turístico do país do Leste Europeu. Foi uma experiência que nos permitiu uma imersão completa em língua inglesa, pois era o idioma que utilizamos para nos comunicar com os nativos daquele país e de países próximos. Visitamos algumas vezes as cidades italianas de Piran e Veneza e foi interessante notar que conseguíamos compreender o que falavam os italianos das respectivas cidades<sup>78</sup>. Passamos dois meses e, quando retornamos, passamos mais um ano no C.D.C.N. Foi também o momento em que começamos a

---

<sup>78</sup> Os italianos, semelhante aos soteropolitanos, fazem muito uso da linguagem corporal, o que auxilia na compreensão do que está sendo expresso. Além disso, o fato de a origem ser semelhante a do português facilita a compreensão de alguns termos.

compilar letras de músicas, músicas e vídeos que pudessem ser utilizados como material paradidático.

No ano de 2005, ministramos o curso de língua inglesa na O.N.G ACASA, de propriedade da cantora Sarajane<sup>79</sup> para alunos do ensino médio do setor público de ensino da capital baiana. O curso tinha um módulo próprio. No entanto, por ser um material muito confuso, – que continha diversos exercícios de livros e apostilas distintos – sentimos a necessidade de editar o material que dispúnhamos para desenvolver um módulo que contemplasse nossa visão particular do ensino da Língua Inglesa e cobrisse essa lacuna. Ao final daquele mesmo ano, terminamos uma primeira versão do módulo L.I.A.C (Língua Inglesa com Arte e Cultura), como denominamos o projeto.

A ideia, desde seu momento incipiente, era a de contar com apoio governamental para o desenvolvimento do projeto, pelo fato de desejarmos atingir o maior número de beneficiários possível. Nossa primeira tentativa ocorreu quando enviamos o projeto do módulo e do curso para o edital da Fundação Pedro Calmon. Nosso projeto obteve pontuação máxima em todos os critérios, exceto no relativo ao orçamento. Mas, apesar disso, o fato de o projeto ter tirado nota máxima nos outros quatro quesitos nos comprovou a validade e exequibilidade do conteúdo de nossa ideia.

Finalizado o curso na O.N.G ACASA, continuamos a nossa procura pelo apoio governamental. No ano de 2006, apresentamos o projeto à Secretaria de Educação do município que tinha como titular a pedagoga Olívia Santana – notória por ter um histórico de envolvimento com as causas sociais, em especial as que fossem voltadas para as classes desfavorecidas de nossa cidade. O primeiro entrave ocorreu por conta da necessidade de adequação do projeto a um público-alvo diferente daqueles que havíamos previsto inicialmente: alunos do ensino médio dos colégios públicos do Estado da Bahia. Como o município é responsável pela Educação Básica, deveríamos adequar o projeto para uma faixa etária mais jovem: alunos do ensino fundamental. Por conta da saída da secretária para concorrer às eleições municipais do mesmo ano para o cargo de vereadora, o projeto não foi iniciado. O sucessor da pasta, João Bacelar, não demonstrou o mesmo interesse da titular anterior.

Algumas disciplinas cursadas na universidade nos fizeram tentar colocar nossa ideia em prática. A disciplina Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I – ministrado

---

<sup>79</sup> Uma das pioneiras da chamada *axé-music*.



pela professora Conceição Torres – foi fundamental, pois estudamos o histórico dos métodos, abordagens e técnicas do ensino da língua inglesa como língua estrangeira. Entrar em contato com essa base teórica inicial nos mostrou que nosso projeto poderia contribuir para a renovação do ensino desse idioma no setor público de nossa cidade e também do nosso estado e país.

Outra questão relevante foi o fato de termos trabalhado com o livro *Approaches and methods in English language teaching*, de autoria do mesmo Rodgers que havia desenvolvido o livro *New Interchange*, como forma de colocar em prática o *Communicative Language Teaching*. Esta abordagem considerava pelo autor como a mais válida para o ensino da língua inglesa àqueles que não são nativos, em um momento no qual o *Audiolingual Method* era o modelo mais recorrente nos cursos livres de língua inglesa, servindo como referência para o ensino de língua inglesa em nossa cidade. Como o *Audiolingual Method* – voltado para uma postura pragmática da utilização da língua – considera poucas variantes linguísticas e extralinguísticas influentes no processo comunicativo, ele trata o idioma como um conhecimento frio e insípido, como se o contexto não influenciasse aquilo que é dito.

No entanto, a matéria que mais nos motivou para aprofundar a utilização de textos autênticos no ensino da língua estrangeira foi a disciplina Estudos de Língua Inglesa em Letras de Música, ministrada pela professora Cláudia Mesquita. Nesta matéria, vimos – através da tradução, análise e discussão de letras de músicas em língua inglesa – a pertinência da utilização do elemento musical como central nos estudos do idioma em questão. Foi a partir daí que sentimos maior segurança para nos dedicarmos ao desenvolvimento dessa abordagem diferenciada.

No ano de 2008, inscrevemos o projeto L.I.A.C (Língua Inglesa com Arte e Cultura) no concurso “Ideias Inovadoras” patrocinado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Ele foi classificado em todas as três fases iniciais e ficou entre os treze finalistas do concurso, apesar de não ter sido contemplado com o prêmio final. Ele foi o único projeto voltado para a área de ensino, concorrendo com projetos das áreas das ciências exatas tradicionais, área geralmente contemplada em eventos da natureza.

O ano de 2010 foi essencial para o aprofundamento de nossas análises. Primeiramente, colocamos em prática o nosso módulo L.I.A.C no curso de língua inglesa de nível básico na TV Pelô. Infelizmente, como o curso era intensivo – realizado

entre os meses de fevereiro a março – tivemos que fazer uma adaptação do conteúdo do módulo L.I.A.C, desenvolvido para ser trabalhado em um ano letivo. Nesse mesmo ano, fomos aprovados no concurso do Instituto Federal da Bahia para professor substituto de Língua Portuguesa. Ficamos de 2010 a 2012 no IFBA e utilizamos de maneira pontual os Videoclipes, pelo fato de algumas salas não possuírem equipamento de vídeo. Mesmo assim, trabalhamos com muitos textos artísticos e culturais durante esse período. No final do ano de 2010, fomos aprovados no mestrado em Língua e Cultura da UFBA. Resolvemos trabalhar com essa abordagem que faz parte de nossa formação discente e docente. Convém citar que, em 2011, fomos selecionados para uma bolsa de estudos para afrodescendentes do Ministério das Relações Exteriores como preparação ao concurso para o cargo de diplomata, o que reforçou o caráter interdisciplinar e intercultural de nossos estudos.

Em 2012, entramos em contato com a TV Pelô e fizemos nosso projeto de pesquisa com os alunos da instituição. Desenvolvemos o projeto piloto do curso L.I.A.C entre os meses de outubro e dezembro do referido ano. Em 2013, fomos aprovados no processo seletivo do Programa de Qualificação de Língua Portuguesa para lecionarmos língua portuguesa em Timor Leste. Havíamos sido desligados do mestrado da UFBA, mas no ano de 2015, fizemos novo processo seletivo e reingressamos nele. Em fevereiro de 2016, fomos aprovados no concurso para professor substituto de Língua Portuguesa da Universidade Federal da Bahia e professor de Língua Inglesa do curso NUPEL da mesma instituição. Nessas duas experiências, o videoclipe – sejam eles musicais ou de outras naturezas – serviram como elementos de contextualização para o corpo discente.

### 3.3. Interculturalidade no material didático

**4 Do you like jazz?**

**1 SNAPSHOT**

**Music Sales in the United States**

Genre	Percentage
Rock	33%
Rap/Urban	18%
Country	12%
Pop	13%
Gospel	3%
Jazz	3%
Classical	4%
Other	4%

Source: The Recording Industry Association of America

**Talk about these questions.**  
Which of these kinds of music do people in your country listen to?  
What other kinds of music do people in your country like?

**2 WORD POWER Entertainment**

**A** Complete the chart with words from the list.

Entertainment	TV programs

**B** Add three more words to each category. Then compare with a partner.

**C** Number the items in each list from 1 (you like it the most) to 7 (you like it the least).

Movies	Music

classical      gospel      New Age      rap  
country      jazz      pop      rock

classical      salsa  
game shows      science fiction  
horror films      soap operas  
jazz      talk shows  
news      thrillers  
pop      westerns

Figura 7: Páginas do livro *New Interchange*. (Fonte: reprodução do autor).

Um exemplo do livro *New Interchange* que utilizamos como material didático do curso de língua inglesa do Centro de Desenvolvimento da Comunidade Negra (C.D.C.N), entre os anos de 2002 e 2004, nos provocou dúvidas com relação à interculturalidade presentes nos materiais didáticos. Na figura 10, temos o capítulo denominado “*Do you like Jazz?*”, voltado para a discussão da música, como gênero artístico. A primeira crítica a esse exercício – mas que vale para boa parte dos textos culturais presentes na obra – é o fato de todos os gêneros musicais presentes nele serem ou de origem norte-americana ou de origem europeia: *Gospel*, *Jazz*, *Classical*, *Pop*, *Country*, *Rock* e *Rap/Urban*. O áudio do exercício apresenta trechos dos estilos supracitados e foram de difícil reconhecimento por parte dos alunos, pois muitos deles não consomem – sequer conhecem, em alguns casos – os estilos indicados neste exercício. O *Country*, por exemplo, é um estilo musical que poucos conheciam, diferentemente do *Rap* que foi identificado por um grande número de alunos, confirmando o caráter intercultural do *Rap*, especialmente entre afrodescendentes. Mas os demais estilos, voltados para a realidade norte-americana, não foram reconhecidos pelos alunos.

Por conta disso, uma postura verdadeiramente preocupada em mostrar as culturas subjogadas ou silenciadas deve ser a tônica da postura de um professor em sala de aula e isso independe da maneira como o texto artístico e cultural aparece em um material didático, pois o professor deve ter liberdade para alterá-lo em prol da utilização produtiva desse material. O exemplo da canção de Bob Marley é emblemático da assertiva acima. Quando utilizamos “*Redemption Song*”, na O.N.G A.C.A.SA, o material didático<sup>80</sup> apresentava a letra da música e pedia que o apontamento gramatical fosse realizado e o “erro” fosse identificado na estrutura do texto. A atividade, de acordo com as indicações do material didático, terminava nesse ponto.

O que fizemos, partir dali, foi elementar, mas eficiente. Questionamos os alunos sobre o motivo que levou o artista a colocar aquela estrutura gramatical na letra de sua canção. As respostas corroboraram a nossa crítica: alguns disseram que aquela era a forma de se falar o inglês na Jamaica e outros disseram que Bob Marley queria representar a língua dos negros escravizados (a tradução da letra ajudou nessa análise), que não tinham uma proficiência plena no idioma. Esse exercício aparentemente simples fez com que os alunos discutissem o conceito de “certo” e “errado”, mais voltado para um viés tradicional de ensino e começassem a analisar o conceito de “adequado” e “inadequado”, já que, a língua é um elemento vivo e está sujeito a mudanças, retrações e evoluções. Além disso, quando um número considerável de pessoas utiliza um termo “errado”, ele passa a ser o “certo”, independentemente das indicações gramaticais.

Para compreender a língua, como defende Agar (2002), é necessário que saibamos que algumas regras não estão presentes nos dicionários ou gramáticas, mas fazem parte dos acordos tácitos entre os interlocutores. Os sentidos são, como afirma Kramsch (2002), negociados entre os participantes do contexto linguístico, que serão os responsáveis por validar ou não as enunciações.

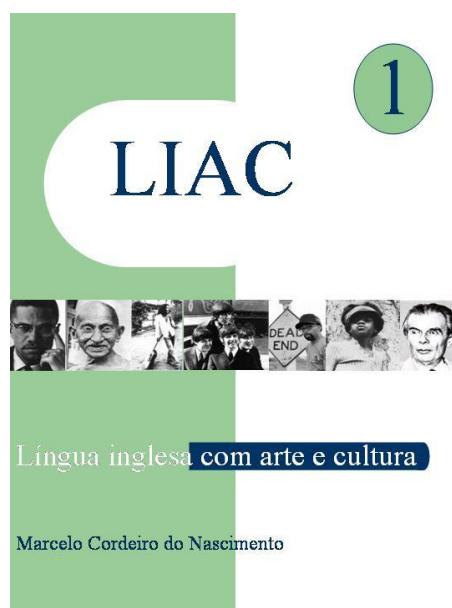
No segundo exercício do *New Interchange*, já notamos uma atitude menos “americanista” e mais multicultural, pois são apresentados artistas de culturas distintas. No exercício de leitura *The sound of music*, são apresentados três artistas de diferentes nacionalidades e estilos musicais: a norte-americana Bonnie Ratt, o brasileiro Caetano Veloso e o chinês Ciu Juan. Apesar de contemplar essas três nacionalidades distintas, numa possível postura próxima ao modelo ideológico descrito por Street (1984), que

---

<sup>80</sup> Esse material fora desenvolvido pela coordenação do curso: na verdade, era apenas uma compilação de textos e exercícios de diversos livros de língua inglesa sem nenhuma unidade estética e organização.

preconiza o respeito à diversidade não só linguística como também cultural, o exercício carece de profundidade e nos dá a impressão de ter sido colocado apenas para “fazer figura”.

O desenvolvimento do projeto e do seu módulo (ver figura 11) foi provocado pela necessidade de renovação e reciclagem do material didático para o ensino de língua inglesa. A falta de conexão entre o que é apresentado nos livros didáticos e a vida dos alunos, como indica Rajagopalan (2003), é notória e certamente é um dos elementos que dificultam o aprendizado do idioma, principalmente quando não se trabalha com textos autênticos. Outra preocupação foi a de incluir textos artísticos de áreas distintas onde a língua inglesa é oficial: Índia, Estados Unidos, Jamaica e Inglaterra, os quais contemplados em textos de intelectuais e artistas desses países. Uma forma de contemplar os diferentes matizes da língua inglesa, fazendo com que os alunos possam identificar os elementos em comum e aqueles que os diferenciam, auxiliando-os no processo de compreensão das variantes linguísticas, e culturais, do idioma.



**Figura 8: capa do módulo L.I.A.C (Fonte: reprodução do autor).**

O módulo L.I.A.C, foi desenvolvido por conta de dois fatores relacionados a nossas duas primeiras experiências oficiais enquanto docente de Língua Inglesa. Se nas aulas do C.D.C.N, o problema era o excesso de referências americanas e a

superficialidade da presença de outras referências, como critica Santos (2002), na A.C.A.SA o problema era o fato de o módulo ser confuso e desfocado, pois ele consistia em uma colagem de vários exercícios de livros os mais variados possíveis. Ao desenvolvermos o módulo e projeto também tivemos a preocupação de associar a língua inglesa à realidade do corpo discente não só com a apresentação de elementos mais ligados à nossa cultura – há um exercício que apresenta características dos orixás do candomblé, por exemplo –, mas também com a provocação acerca do caráter estrangeiro da língua inglesa. Até que ponto essa língua, presente diariamente em nossa cidade por conta do seu caráter turístico e seus elos culturais, é verdadeiramente uma língua estrangeira? Até que ponto o corpo discente “não sabe nada” de língua inglesa? Em nossas observações, notamos que essa ignorância completa não condiz com a realidade: a língua inglesa está muito mais presente na vida dos soteropolitanos do que costuma-se imaginar.

Alguns termos da língua inglesa acabam sendo incorporados ao nosso linguajar cotidiano soteropolitano. Termos como “*Black*”, “*Brown*”, “*Night*”, “*Style*” “*Brother*”<sup>81</sup> e “*Man*” são comumente utilizados em terras soteropolitanas, emprestados da língua inglesa através da associação fonética<sup>82</sup>. O fato de Salvador ser uma cidade turística faz com que tenhamos contato com falantes de língua inglesa e absorvamos certos termos como os acima descritos, além dos textos desenvolvidos para esses turistas (placas de sinalização, cardápios, anúncios de aluguéis, filmes promocionais, etc.), isso se deve ao polissistema específico da capital baiana. Alguns vendedores ambulantes do Centro Histórico de Salvador entram em contato com os turistas através de um inglês instrumental básico e até mesmo em outros idiomas<sup>83</sup>.

Um exemplo que indica como a relação intercultural pode ser desenvolvida está presente na música “Chiclete com Banana<sup>84</sup>”, de Gordurinha gravada, por Jackson do Pandeiro, um dos músicos icônicos do Brasil, especialmente nos gêneros coco e samba. Ele entoa, como um visionário do processo de globalização que:

---

<sup>81</sup> Interessante notar a obsessão das bandas de pagode baiano em batizarem suas bandas com nomes em língua inglesa – Black Style, New Hit, - ou criarem pseudônimos utilizando letras mais associadas aos idiomas estrangeiros- A Bronkka, Bokinha da garrafa. Essa atitude tem caráter afirmativo: não são só os brancos e ricos que sabem falar “a língua”.

<sup>82</sup> Sobre os processos de associação fonética de textos artísticos (letras de músicas) intralinguais e interlinguais ver os artigos *Traídos pelos ouvidos* de Paulo Jebaili e *O canibalismo fonético do maranhão* presentes na revista *Língua Portuguesa: especial música e linguagem* 2010.

<sup>83</sup> Recentemente, um morador de rua foi contemplado com uma bolsa de estudos por ser reconhecidamente um poliglota. A bolsa foi concedida após matéria jornalística.

<sup>84</sup> Chiclete com banana versão de Jackson do pandeiro. Disponível em: <http://www.Youtube.com/watch?v=sC9bPUvSyc8>. Acesso em 10/03/15.

Só boto be-bop no meu samba quando o tio sam tocar o tamborim/  
Quando ele tocar no triângulo e na zabumba  
Quando ele aprender que o samba não é rumba  
Ai, eu vou misturar Miami com Copacabana  
Chiclete eu misturo com banana  
E o meu samba vai ficar assim (...)  
É o samba-rock, meu irmão “ Chiclete com banana”  
(GORDURINHA. CASTILO, Almira. 1959. Faixa.3)

Jackson do pandeiro, fazendo referência aos Estados Unidos (*Be-bop*, Tio Sam, Miami, Chiclete, Rock) em contraposição às referências brasileiras (Samba, Tamborim, Copacabana, banana), faz uma defesa não dos elementos brasileiros como superiores aos americanos, mas como equivalentes em termos de importância. O que ele prega nesta letra nos parece ser a integração entre as duas culturas, sem que uma seja considerada superior à outra, que é justamente o conceito de globalização que é defendido por Santos (2002), Canclini (2008) e outros pesquisadores críticos do processo globalizatório mais clássico, impositivo e unilateral<sup>85</sup>. Com uma antecipação de décadas, Gordurinha, na voz de Jackson, apresenta a visão contemporânea que deve ser defendida no que se refere à Globalização, seja ela cultural ou linguística, pois elas estão entrelaçadas de maneira quase inseparável.

### 3.4. A língua inglesa com elemento intercultural

A enunciação está sujeita às intempéries sociais. Como forma de corroborar essa assertiva, vamos mostrar como isso ocorre a partir da análise de um termo que – emprestado da língua inglesa – foi incorporado ao nosso léxico, ganhou um sentido próprio e teve esse mesmo sentido questionado, confirmando o perfil intercultural da língua inglesa no mundo: “Brau”<sup>86</sup>. Essa palavra é a grafia abasileirada do inglês *Brown*. Em inglês, o termo faz referência à cor marrom. No entanto, em Salvador, essa palavra adquiriu conotações diferentes, confirmando o processo dinâmico da língua comentado por Bakhtin (2010). Durante os anos 1980, dizia-se que uma pessoa era “Brau” se ela não se comportava de maneira adequada em público, fosse com relação a

---

<sup>85</sup> O jornalista da Band Téo José Auad no dia 04.05.16 na partida entre Real Madrid x Manchester City, criticou essa imposição da vertente Americana da língua inglesa. “ Na África do Sul é “city”/ si’ti/, Na Nigéria é “city”, na Inglaterra é “city”. Na Austrália, é “city” e só nos Estados Unidos é “city”/ si’ ri. Então, é “city”/ si’ ti/ mesmo.

<sup>86</sup> Brau artigo. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2005000100009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2005000100009&script=sci_arttext). Acesso em 10/03/15.

seu comportamento linguístico, fosse por conta de sua estética peculiar e “brega”, representada em acessórios como a pochete, o boné para trás e roupas, em especial da marca Seaway. A relação entre etnia e comportamento ficava, então, óbvia: os “Braus” eram, em sua maioria, os negros: por conta da miscigenação aqui ocorrida a maioria dos afrodescendentes possuem uma tonalidade de pele menos escura do que a dos nativos africanos.

Durante muito tempo, esse termo ficou associado a pessoas malcomportadas, mal-educadas e em geral de classes sociais mais necessitadas. O interessante para comentar sobre esse termo é o seu segundo processo de ressignificação. Com a influência de movimentos de autodeterminação dos povos negros no mundo, em especial da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos<sup>87</sup>, os anos 1980 também viram o surgimento da *axé music*, estilo que tinha em sua gênese uma preocupação com a autodeterminação dos negros, como vimos anteriormente. Nesse ambiente cultural, surge um artista que escolheu como sobrenome artístico justamente aquele termo que era outrora negativado. Carlinhos Brown – com o sobrenome grafado no original inglês por motivos óbvios, atualmente comprovados, da intenção do artista em atingir públicos diversos dos nativos. Com o sucesso do referido artista, o termo “Brau” acabou tendo sua conotação negativa suavizada, quando não alterada, e, hoje em dia esse termo teve seu uso diminuído no linguajar comum sendo substituído pelo equivalente semântico *baixo-astral* ou *bicho-solto*<sup>88</sup> que já não carrega a referência étnica, tão somente a comportamental.

Inclusive, hoje em dia, discute-se o estabelecimento de um socioleto das pessoas que se encaixam no perfil supracitado. O “Braulês”<sup>89</sup> é a língua usual de parte considerável de jovens de classes mais baixas da cidade de Salvador. Ele tem algumas características bem peculiares e já foi registrado em filmes como “Cidade Baixa” e “Ó Paí ó”. Atualmente, na área do audiovisual, o exemplo mais notório é o personagem

---

<sup>87</sup> Interessante notar que um dos artistas mais atuantes no que tange essa questão era James Brown. Mais à frente discutiremos acerca da importância desse artista para a celebração da diáspora africana.

<sup>88</sup> Termos contemporâneos utilizados para se referir tipo de indivíduo análogo ao Brau.

<sup>89</sup> Sobre o Braulês ver artigo disponível em <http://blogdogalinho.blogspot.com.br/2007/06/coisa-de-baiano-iii-o-diaeto.html>. Acesso em 10/03/15.



Bidicá Labonga<sup>90</sup>. Em vídeos curtos, o protagonista – o típico Brau do centro da capital baiana – tenta “se dar de bem” em algumas situações corriqueiras do cotidiano soteropolitano. Além dele, também temos a produtora + 1 filmes que faz do “Braulês” sua variante dominante, em seus vídeos na Internet. Podemos notar, a utilização recorrente de palavrões – nem sempre com o sentido negativo original – e contrações, além da ênfase na tonalidade das palavras, uma influência das línguas Banto, como nos mostra Castro (2008).

Trabalhar com textos autênticos em línguas estrangeiras originários de fontes não-hegemônicas é uma maneira de criar um elo entre aqueles que utilizam uma língua subvertida, nos países onde ela é oficial, e aqueles que desejam utilizá-la como língua franca ou uma segunda língua, isso pelo fato de ambos os falantes desenvolverem a língua de uma maneira distinta daquela registrada nas gramáticas e dicionários.

No caso entre Jamaica e Salvador esse elo é evidente, como no caso do Samba-Reggae. Essa ligação, em verdade, já faz parte de nossa cultura<sup>91</sup>. A religião rastafári, o enaltecimento da África e de sua diáspora, a autodeterminação dos povos subjugados são elementos que estão presentes nas duas culturas e servem como forma de utilizar o processo de globalização para facilitar a aquisição dessa segunda língua que, hoje em dia, é quase obrigatório.

### **3.5. A Língua Portuguesa e sua relação com a interculturalidade**

Assim como a língua inglesa, a língua portuguesa é um idioma que está espelhando em diversos países e é falado por um número considerável de pessoas, fazendo dela a oitava língua mais falada no mundo. Por conta das grandes navegações e o estabelecimento dos portos em vários locais do mundo, a língua portuguesa, durante o século XVI, era um dos idiomas utilizados nas relações comerciais entre diferentes povos. Essa situação se modificou com o fim da hegemonia portuguesa nos mares e portos e a língua passou a ficar restrita aos países que a tem como idioma oficial, como é o caso do Brasil e de Timor Leste. Atualmente, há uma mudança na aceitação da língua portuguesa por conta da influência da cultura brasileira no mundo, representada

---

<sup>90</sup> Playlist do personagem Bidicá Labonga. Disponível em: [https://www.Youtube.com/watch?v=XmfXYJYackE&list=PLDa\\_CC0Wb21uPcGgqgQ-GWkgNmCG8ZxbB](https://www.Youtube.com/watch?v=XmfXYJYackE&list=PLDa_CC0Wb21uPcGgqgQ-GWkgNmCG8ZxbB). Acesso em 10/03/15.

<sup>91</sup> Em nosso português informal da cidade de Salvador quando uma pessoa refere-se a alguma festa, faz-se um uso genérico do termo *reggae* como referência a qualquer tipo de festa, independente do estilo musical que vige no evento.

por suas produções culturais como telenovelas, futebol, samba, carnaval, dentre outros. Em áreas específicas – como na área do vídeo games e jogos eletrônicos – o idioma que é considerado normativo é o português brasileiro, talvez por conta da imensidão do país, como nos lembra Bagno (2004).

Algumas questões que inviabilizam o estabelecimento da língua portuguesa como elemento intercultural mundial, da maneira como ocorre com o inglês, fazem referência à postura dos falantes nativos do português europeu em relação a outros povos falantes do “mesmo” idioma. Não só a postura tradicional, que tratava os povos conquistados como inferiores, mas até mesmo a contemporânea. Em nossa experiência em Timor Leste em 2013, tivemos contato diário com os portugueses e eles não cansavam de lembrar aos professores brasileiros de que falávamos o português de maneira equivocada. Os timorenses, por sua vez, costumavam dizer que éramos professores de “língua brasileira” e conseguiam ver a tamanha diferença entre os dois idiomas, que nós nunca tínhamos enxergado, confirmando o caráter fluído da identidade cultural e linguística comentado por Hall (2001) e Mendes (2009). Para que uma língua se estabeleça como elemento intercultural mundial, ela deve aceitar os diferentes modos de sua expressão, como ocorre com a língua inglesa que, em vez de excluir as suas variantes, acaba integrando-as.

De fato, se a língua portuguesa não configurou-se em um elemento intercultural tal como a língua inglesa, a língua brasileira é um elemento intercultural por conta da influência da cultura brasileira ao redor do mundo, que só perde para a dos Estados Unidos da América. Um exemplo que corrobora nossa assertiva é o fato de “Garota de Ipanema” ser a segunda música mais gravada em todo o mundo, perdendo para *Yesterday*, dos Beatles. Com relação à cultura contemporânea, a influência brasileira é notória. Talvez o exemplo linguístico mais notório tenha sido o sucesso instantâneo obtido pelo músico Michel Teló e “sua <sup>92</sup>” música “ Ai, se eu te pego”. Na verdade, a história do sucesso meteórico dessa música mostra como funciona a língua portuguesa como elemento intercultural em nossa contemporaneidade.

Essa canção tornou-se um fenômeno por conta da comemoração no jogo entre o Real Madrid e o Málaga, no ano 2011, realizada por Cristiano Ronaldo, jogador

---

<sup>92</sup> A autoria da canção foi questionada e chegou-se ao veredito de que a canção havia sido composta, também, por um grupo de estudantes. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ai,\\_se\\_Eu\\_Te\\_Pego](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ai,_se_Eu_Te_Pego) Acesso em 28/02/2017.

português da equipe espanhola<sup>93</sup>. Convém notar que, apesar de ser português, Ronaldo culturalmente está mais próximo do Brasil do que de Portugal: seu gosto musical é semelhante ao dos jogadores brasileiros. Isso também pode ser explicado pelo fato de o atacante ser originário da Ilha de Madeira. Para alguns portugueses, inclusive alguns que conhecemos, Ronaldo não seria um português exemplar por justamente não ter nascido nas áreas centrais de Portugal. Obviamente, quando ele tornou-se artilheiro e campeão da última Eurocopa (2016), os portugueses fizeram questão de lembrar a origem lusitana do craque. O sucesso dessa música ainda é hoje questionado por muitos, mas, como nos lembra Brufford (2009), a música continua sendo um mistério, o que talvez faça com uma mesma música afete pessoas de maneira diferente<sup>94</sup>.

Nos dias de hoje, algumas iniciativas fazem com que a interculturalidade da língua portuguesa seja expandida, em especial com a inclusão dos países africanos. Um desses exemplos, foi a exibição da telenovela angolana *Windeck* em terras brasileiras. Ela é um exemplo de como a língua portuguesa pode desenvolver mais a sua interculturalidade: atores e atrizes negros e africanos falam o português com o sotaque europeu, mas embebido de expressões africanas e influenciados pela cultura brasileira. Para que a língua portuguesa alcance um nível de interculturalidade amplo, como ocorre com a língua inglesa, faz-se necessário que as variantes do idioma sejam tratadas com o mesmo respeito e importância que a variante de prestígio. Em termos linguísticos e culturais, não há variante melhor que a outra, mas sim mais adequada a determinados ambientes e objetivos linguísticos.

No caso da experiência em Timor Leste, apesar de o português ser o idioma oficial, as pessoas geralmente falam línguas nativas e surpreendem-se por saber que os brasileiros não falam uma língua nativa<sup>95</sup>. Apesar disso, eles conseguiram notar que a subversão da língua portuguesa foi de tal monta que não conseguem identifica-lo como sendo o mesmo idioma. Bagno (2004) aventa a possibilidade de separação entre as duas variantes, por conta de suas diferenças. Isso também ficou evidente quando entramos em contato com portugueses que trabalhavam em Timor. A dificuldade de compreensão ficava não só por conta de peculiaridades fonéticas – o português brasileiro é

---

<sup>93</sup> Matéria sobre sucesso de Michel Teló. Disponível em: <http://www.jn.pt/mundo/brasil/pessoas/interior/danca-de-cristiano-ronaldo-muda-vida-de-cantor-brasileiro-2181506.html>. Acesso em 28/02/2017.

<sup>94</sup> O fenômeno do arrocha é um exemplo icônico. Num karaokê do estilo, que ocorre num bar próximo à escada rolante da Estação da Lapa, conseguimos notar pessoas chorando, outros rindo, alguns gargalhando e até mesmo semblantes sérios.

<sup>95</sup> Um aluno timorense chegou a questionar-nos qual a língua materna que nós falávamos. Quando respondemos que falávamos Português ele nos retornou: “ Não, mestre, português é língua estrangeira”.

extremamente vocalizado, influência de línguas africanas e indígenas tonais –, mas também por conta do léxico e questões culturais.

As questões relacionadas ao estabelecimento da língua portuguesa como idioma intercultural análogo à língua inglesa estão não só atreladas a variáveis idiossincrásicas ao idioma camoniano, mas, também, as posturas dos falantes dessa língua nos países que a têm como oficial. Apesar da busca por uma unidade, especialmente com as ações da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, devemos reconhecer que os intercâmbios entre as culturas desses países ainda são incipientes. Um exemplo da área cultural que ilustra essa situação é a comparação entre os intercâmbios artísticos realizados entre norte-americanos e ingleses, e aqueles realizados por brasileiros e portugueses. Se no caso dos anglófonos, esse intercâmbio é historicamente dialógico<sup>96</sup>, na relação entre brasileiros e portugueses isso não ocorre: é raro ouvirmos notícias sobre shows de artistas portugueses no Brasil e vice e versa.

#### 4.3. Projeto L.I.A.C (Língua Inglesa com Arte e Cultura).

Apesar de a gênese do projeto L.I.A.C referir-se ao começo dos anos 2000, só conseguimos testar a sua eficácia 12 anos depois. Além disso, com a ideia de desenvolver um projeto de mestrado a partir dessas análises, iniciou-se a realização da iniciativa, mas com um olhar tanto pedagógico quanto analítico: o professor na figura de educador e pesquisador. Desta maneira, passamos a compilar informações e materiais que pudessem ser úteis para nossa pesquisa. A primeira tentativa de colocar em prática o projeto L.I.A.C ocorreu em nossa segunda passagem como docente na TV Pelô.

A TV Pelô faz parte do Projeto Rede TV Jovem e é uma idealização da ONG Ação Pela Cidadania, entidade sem fins lucrativos, cuja principal missão é implementar ações artísticas e sociais que combatam as desigualdades e promovam a inclusão. Ela já atendeu mais de 800 jovens baianos, e é um projeto de capacitação técnica em meios audiovisuais, atualmente composto por três núcleos: Pelourinho, Itamaraju e Irecê. Nosso projeto piloto foi realizado no núcleo Pelourinho. Os jovens ingressam no projeto através de uma seleção anual que tem como critérios: ser estudante de escola pública,

---

<sup>96</sup> Os Beatles talvez seja o melhor exemplo do sucesso desse intercâmbio.

ter entre 16 e 24 anos e ter renda per capita familiar de até meio salário mínimo mensal. Dentre esses, buscamos selecionar aqueles que tivessem inclinação para a área das artes e cultura.

Os alunos que participaram do projeto L.I.A.C<sup>97</sup> no ano de 2012 na TV Pelô possuíam um perfil bem representativo do público alvo que desejávamos atingir com nosso projeto, formado por estudantes de ensino médio do sistema público de educação da cidade de Salvador. Antes mesmo da primeira aula do curso, os alunos preencheram um questionário<sup>98</sup> que continha quatro perguntas voltadas para os anseios e opiniões do corpo discente acerca da utilização de textos artísticos autênticos em língua inglesa.

Nos dados pessoais dos alunos, pudemos identificar uma primeira referência importante: o local onde residiam. A lista de bairros e localidades foi bem extensa e variada e incluía os seguintes bairros soteropolitanos: Santo Inácio, Rio Sena (indicado por dois alunos), São Caetano (indicado por três alunos), Itapoã, Calabar, Engenho Velho de Brotas, Paripe, São Rafael, Engenho Velho da Federação, Saúde, Liberdade, Fazenda Grande do Retiro, Cosme de Farias, Periperi, Fazenda grande, Ribeira, Santa Cruz, Vasco da Gama e Dois de julho. As comunidades têm em comum o fato de serem, em sua maioria, bairros localizados no subúrbio da capital baiana e mesmo aqueles bairros localizados no centro ou nas suas imediações (como é o caso do Dois de julho, os dois Engenhos Velhos, Cosme de Farias e Liberdade), são bairros populares, formados em sua maioria por pessoas pobres, afrodescendentes e que apresentam níveis de violência alarmantes, em decorrência dos embates entre traficantes de drogas entre si ou contra a polícia.

Não houve nenhum aluno sequer que indicou um bairro de classe média – como Brotas, Barbalho ou Nazaré – muito menos bairros nobres – como Pituba, Vitória ou Ondina. Nem mesmo utilizaram o recorrente expediente que consiste na indicação do nome de um bairro menos sujeito à repulsa e crítica por parte da sociedade que esteja próximo à localidade onde reside. Ou seja, quem mora no Calabar geralmente indica que mora na Barra, quem mora em Cosme de Farias indica que mora em Brotas e assim por diante. Essa atitude não é um indicativo de vergonha de pertencer a um bairro pobre: é uma estratégia de sobrevivência. É mais fácil obter-se uma vaga de emprego

---

<sup>97</sup> Link aula L.I.A.C. Disponível em: <http://www.Youtube.com/watch?v=KC-JByfK3lg>. Acesso em 10/03/15.

<sup>98</sup> Constante do anexo desse texto.

indicando uma residência em um bairro de classe média ou nobre do que em um bairro pobre e suburbano, experiência que vivemos cotidianamente.

O fato de os alunos não utilizarem o expediente supracitado pode ter duas interpretações que não são necessariamente excludentes: os alunos podem proceder dessa forma por terem orgulho de suas origens populares ou podem ter agido dessa maneira pelo fato de a TV Pelô desenvolver seus projetos justamente para a população de baixa renda e em situação de vulnerabilidade social. Isso faria com que fosse contraproducente aos alunos indicarem bairros nobres ou de classe média, pois poderiam ser excluídos do processo por não se adequarem ao perfil de aluno que a instituição busca auxiliar.

Iniciamos as aulas do projeto Língua Inglesa com Arte e Cultura (L.I.A.C) falando sobre nossa formação pessoal, profissional e acadêmica. Nessa explanação, enfatizamos a importância da interculturalidade em nossa formação, pois através dela fomos desenvolvendo uma visão mais ampla sobre as diferentes culturas. Os alunos foram informados de que as aulas seriam registradas e esses registros iriam servir de base para as análises referentes ao nosso mestrado.

Apresentamos as diretrizes do projeto e também as ferramentas tecnológicas que seriam utilizadas no processo de desenvolvimento do projeto, que previa o estudo da língua inglesa através de vídeos. A receptividade do projeto foi boa, visto que o texto audiovisual é o texto predileto dos alunos de ensino médio, o que foi confirmado quando perguntamos a eles se gostavam de vídeos. Depois, questionamos quais eram os artistas que eles gostavam: artistas de vertentes musicais variadas foram citados como Adele e Nirvana, no entanto, quando foram citados artistas do hip-hop norte-americano como 50 cent e Eminem houve uma maior identificação dos alunos. Essa identificação, certamente, ajudou no processo de aproximação deles com o idioma em questão.

Depois de apresentarmos a proposta aos alunos, entregamos a ficha de inscrição do curso com algumas questões acerca da vontade deles de aprenderem língua inglesa, mas também acerca das suas habilidades artísticas e projetos acadêmicos, além das suas pretensões no mercado de trabalho. Foram entregues as fichas de inscrição. Os alunos foram lembrados dos eventos mundiais confirmados para ocorrer em nosso país nos anos de 2014 e 2016, a Copa do mundo e as Olimpíadas consecutivamente, e da necessidade do desenvolvimento da proficiência em língua inglesa. Essa proficiência

não era só necessária por conta desses eventos, mas, também, por conta da necessidade de inserção no processo globalizatório mundial que tem a língua inglesa como idioma dominante.

Como primeira atividade, exibimos o vídeo *Miss me*, do grupo Grandphone Vancouver (ver figura 8). Depois de assistirmos uma primeira vez, pedimos que eles identificassem as referências a artistas ou grupos. O primeiro artista a ser citado foi Michael Jackson, que é apontado no clipe com a coreografia dos zumbis do Videoclipe *Thriller*. Beyoncé também foi citada, o que mostra que a importância cultural de um artista não se deve somente à proximidade, seja ela espacial ou temporal, mas à densidade e importância histórica do artista/grupo. Alguns artistas transcendem as barreiras do seu tempo e passam a fazer parte de um certo cânone, reservado apenas para aqueles artistas referenciais.



Figura 9: Imagem inicial do vídeo *Miss me* (Fonte: Reprodução Youtube).

*Miss me* possui, de acordo com sites de crítica musical, vinte e oito referências a artistas e vídeos. Os alunos conseguiram identificar cinco referências: Michael Jackson em *Thriller*, Beyoncé em *Single ladies*<sup>99</sup>, Freddie Mercury, em *I want to break free*<sup>100</sup>, Beatles, em *Your mother should know*<sup>101</sup> e Ray Charles, em *What I'd said*. Contudo quando reprisamos o vídeo, outros artistas foram citados como White stripes<sup>102</sup>, A-ha,

---

<sup>99</sup> Single ladies. Disponível em: <http://www.Youtube.com/watch?v=4m1EFMoRFvY>. Acesso em 10/03/15.

<sup>100</sup> I want to break free. Disponível em: <http://www.Youtube.com/watch?v=f4Mc-NYPHaQ>. Acesso em 10/03/15.

<sup>101</sup> Your mother should know. Disponível em: [http://www.Youtube.com/watch?v=eP\\_68prpJK0](http://www.Youtube.com/watch?v=eP_68prpJK0). Acesso em 10/03/15.

<sup>102</sup> White Stripes. Disponível em: <http://www.whitestripes.com/lo-fi/news.html>. Acesso em 10/03/15.

Ok Go e Foo Fighters. Esse vídeo é um excelente exemplo de como os processos intersemióticos são de grande valia no ambiente de ensino. Um videoclipe que se relaciona a outros videoclipes da música pop foi desenvolvido, em língua inglesa, por um estudante de graduação do Brasil. Finalizamos a aula comentando que o projeto iria começar com os estudos de língua inglesa propriamente ditos nos textos artísticos e culturais, o que foi visto com bons olhos pelos alunos.

Das 30 fichas entregues aos alunos, selecionamos 20 estudantes. Iniciamos a segunda aula (ver foto 1) dando um retorno aos alunos acerca dos questionários preenchidos por eles e sobre a forma pela qual foram selecionados. Destacamos que os selecionados foram aqueles que indicaram na ficha de inscrição uma preferência pelo estudo da língua inglesa através de textos artísticos e culturais, além daqueles que indicaram ter alguma habilidade artística mais desenvolvida. Dos vinte alunos, foram selecionados dezesseis meninas e quatro meninos. O maior número de alunas se deu pelo fato de o curso contar com mais meninas que meninos, além de as respostas das alunas terem sido mais consistentes e elaboradas que as respostas dos alunos que, em sua maioria, responderam de forma breve – em alguns casos, apenas com um termo – ou deixaram perguntas sem respostas.



**Foto 1: Aula L.I.A.C 2012.**

Na sequência da aula, passamos o vídeo de James Brown das músicas *Please, please, please* e *Night train*<sup>103</sup>, pertencentes ao projeto *The T.A.M.I Show*, evento que reunia artistas notórios do começo dos anos 1960 (o filme é do ano de 1964). Antes

---

<sup>103</sup> James Brown no T.A.M.I show. Disponível em: <https://www.Youtube.com/watch?v=09qbhwcpA6A>. Acesso em 28/02/2017.



disso, colocamos no quadro as letras das duas músicas, que são bem exíguas e simples. Elas serviram de maneira adequada para um primeiro contato com a Língua Inglesa. Após assistirem o vídeo, começamos a traduzir a letra com os alunos. Houve pouca participação, por conta do número reduzido de alunos, mas as participações que ocorreram foram pertinentes. Um aluno comentou sobre a semelhança entre a dança de James Brown e aquela desenvolvida por Michael Jackson, referência cultural mais próxima para ele. Os alunos identificaram que a primeira letra era sobre um caso amoroso no qual o intérprete implora (“*Baby, please don’t go/ I love you so*”) para que sua amada não se fosse. O fato de a música ter um ritmo mais calmo e a performance do artista denotar um sentimentalismo exagerado<sup>104</sup> facilitou a compreensão dos alunos acerca do conteúdo do texto artístico. A segunda música, por ser mais rítmica, teve menos apelo na questão linguística, apesar de os alunos ficarem impressionados com as habilidades de dançarino do artista americano.

Após o vídeo, analisamos alguns nomes de bandas e como eles foram desenvolvidos. Os nomes escolhidos foram *The Beatles*, *The Rolling Stones*, *Bob Marley and The Wailers*, Adele, Jay-Z e James Brown. Explicamos as origens dos nomes e o que eles significam, demorando um pouco mais no histórico do nome da primeira banda de James Brown (*The Famous Flames*) para explicar o processo de apagamento do nome da banda em detrimento do nome do artista: *The Famous Flames* (with James Brown), na época do lançamento do single *Please, please, please; James Brown and the Famous Flames* mais à frente, *James Brown and His Famous Flames* (identificamos para os alunos a inclusão do pronome possessivo) e, por fim, somente *James Brown*. Os alunos, ao analisar os nomes da banda, foram instados a criarem um nome para a banda fictícia a ser formada, o que fizeram ao preencher a ficha em anexo.

A última atividade do dia foi requerida para a aula seguinte que consistia na apresentação de dois textos de apresentação pessoal. O primeiro era um texto de apresentação do aluno com nome, idade, alguma coisa que goste e outra que não. O segundo texto era idêntico ao primeiro, mas em vez de suas informações, os alunos deveriam criar um alter-ego com os dados que quisessem. Essa atividade foi desenvolvida para que pudessem demonstrar seu lado criativo. Além desses textos, os

---

<sup>104</sup> Brown, nesta canção, implora ao seu amor que fique. O clímax do exagero ocorre quando ele se ajoelha no chão, simulando um desespero. Seu assistente o consola e coloca uma toalha em suas costas, levantando-o em seguida para levá-lo ao *backstage*. Brown se insurge e volta ao microfone algumas vezes, repetindo o processo. Essa cena acabou sendo incorporada como *Grand finale* de seus shows, sendo a toalha trocada por uma suntuosa capa.

alunos também deveriam criar um nome de banda fictícia para que fosse comentada na aula seguinte.

Iniciamos a terceira aula com a apresentação das ideias para o nome da banda fictícia. Apresentamos os nomes criados pelos próprios alunos e fomos comentando cada um deles. Os nomes criados foram: *Sweet child* – baseado na canção *Sweet child o' mine*, do Gun's and Roses –, *Star of life*, *Quartzo*<sup>105</sup>, *Transparancing the honour*, *Forever alone*, *Remaining youth* e *New face*. Os nomes da banda escolhidos pelos alunos mostram bastante do que se passa nas cabeças dos jovens da atualidade. Desde preferências pessoais – uma aluna escolheu o nome *Quartzo* por ser essa uma pedra de sua preferência – até nomes menos restritos (*Remaning youth*, *New Face*). Esse exercício também nos deu uma ideia do vocabulário prévio que os alunos possuíam.

Em um segundo momento da aula, os alunos deveriam entregar os textos de apresentação em língua inglesa. Do total de alunos, apenas 5 realizaram a atividade. Reforçamos a necessidade de realização dos exercícios para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, pois o aprendizado de uma língua estrangeira é, na verdade, um processo. Um aluno e uma aluna se prontificaram a apresentar-se oralmente, lendo seus textos para a turma. Como forma de facilitar o processo de internalização da Língua Inglesa, os alunos assistiram um vídeo com os integrantes da banda apresentando seus nomes, idades e ocupações na banda. Eles assistiram o vídeo três vezes e conseguiram identificar boa parte das informações constantes no vídeo. A maior dificuldade ficou por conta dos sobrenomes dos integrantes – Morrison, Krieger, Densmore e Manzarek – que não são sobrenomes usuais para o grupo de alunos.

Após essa atividade, os alunos receberam uma lista de títulos de canções para que pudessem criar os títulos de uma canção fictícia. As canções escolhidas para terem seus nomes apresentados foram: *Like a Rolling Stone* de Bob Dylan, *99 problems*, de Jay-Z, *Someone like you* de Adele, *Judas*, de Lady Gaga, *Break on through*, dos Doors e *Concrete Jungle*, de Bob Marley, que foi escolhida como o vídeo a ser trabalhado em sala de aula. Alguns termos foram identificados por serem cognatos de palavras da língua portuguesa (*Rolling*, *Problems* e *Concrete*) e outros já eram de conhecimento dos alunos (*Like*, *Break* e *Jungle*).

---

<sup>105</sup> Interessante notar que existe uma banda chamada *Quartz* dos anos 60/70.

Os alunos assistiram o vídeo e identificaram algumas informações que estavam presentes em legendas, como a que indicava que aquela performance era a primeira vez que Bob Marley and The Wailers se apresentavam para uma TV fora da Jamaica – na Inglaterra, no famoso programa televisivo *The Old Grey Whistle Test*. Tecemos alguns comentários acerca do artista e também dos temas correlatos ao mesmo – a religião rastafari, o consumo de “cannabis” e a influência do artista para o fortalecimento da Diáspora Africana – para que os alunos soubessem um pouco mais sobre o artista e sua filosofia de vida que, indubitavelmente, influenciou sua produção artística. Ao final da aula, os alunos receberam a letra da canção para que traduzissem e uma folha para que colocassem o nome de uma canção fictícia.

A terceira aula começou com a apresentação do Videoclipe da canção *Break on through*, da banda The Doors, atendendo à demanda dos próprios alunos. Eles haviam pedido para assistirem esse vídeo após terem conhecido a banda através do vídeo de apresentação dos membros da banda exibido na aula anterior. Após essa exibição, os alunos analisaram a expressão “*She get high*”, que aparece na letra da música. Um aluno identificou que expressaria uma referência à terceira pessoa do singular do gênero feminino (“*She*”) associada ao adjetivo “alta” (“*high*”). Os alunos foram questionados sobre o que aquela expressão queria dizer. Ao falarmos sobre o contexto dos anos 1960, eles associaram aquela expressão à da língua portuguesa equivalente ao enunciado em língua inglesa (“Ela fica alta”), que, geralmente, está vinculada ao abuso do álcool. A expressão em inglês geralmente é associada ao abuso de substâncias alteradoras da consciência.

Por conta disso, no vídeo a expressão “*high*” é apagada. O diretor do vídeo – como uma forma de apresentar a expressão através de um signo não-linguístico, dentro de um processo intersemiótico – indica a expressão apagada com um movimento de câmera ascendente, mostrando a possibilidade de inter-relação entre signos de diferentes áreas. Esse movimento pode passar despercebido num primeiro contato com a obra audiovisual e por isso é importante, quando trabalhamos com o videoclipe, realizarmos um processo de análise pormenorizada do vídeo, no qual selecionamos cenas importantes da obra e as repetimos algumas vezes, como forma de fixar informações explícitas, além de proporcionar a possibilidade de observação de elementos menos óbvios. Foi nesse processo que uma aluna conseguiu identificar a associação do

movimento ascendente de câmera e o termo “*high*”, que ela havia identificado na letra da canção, mas não estava presente no áudio do videoclipe.

Após assistirem o vídeo, os alunos foram instados a apresentarem a tradução da letra da canção *Concrete Jungle* que foi requerida como atividade extraclasse. Somente dois alunos nos entregaram a tradução. No entanto, a partir do título da canção, começamos a discutir acerca do significado da expressão *Concrete Jungle* que traduzimos livremente como “Selva de pedra”. Os alunos conseguiram identificar a metáfora apresentada por Bob Marley, e a relação entre a civilização e a natureza. Aprofundando nessa metáfora, fomos relacionando elementos da selva à “Selva de pedra”. Uma aluna citou a “Lei do mais forte”, por exemplo, que na selva de pedra está associada à força financeira, já que vivemos em uma sociedade capitalista e a força, nesse contexto, está relacionada à condição social de um indivíduo e não a uma força física maior que seu oponente.

O vídeo da canção *Thriller* de Michael Jackson foi apresentado na sequência da aula. Por conta da importância não só para a música, mas para a cultura mundial como um todo, os alunos já conheciam a obra e até suas repercussões: um deles lembrou da homenagem prestada por detentos da Indonésia que reproduziram a coreografia da obra quando da morte do artista, que havia ocorrido no ano de 2008. Apresentamos a “versão cinematográfica<sup>106</sup>” da obra e preparamos os alunos para a discussão acerca dos seus elementos linguísticos e não linguísticos que interagem na formação do sentido da obra.

Após assistirmos o vídeo, discutimos acerca do *disclaimer* que abre a obra no qual Michael nega qualquer associação com alguma crença no oculto. Na sequência, o vídeo começa apresentando Michael e Alice, sua namorada no videoclipe, parando o carro em um lugar ermo e segue até a transformação do artista em lobisomem. Os alunos foram questionados sobre o que conseguiram entender da cena e identificaram principalmente a parte na qual Michael declara seu amor a Alice e lhe entrega um anel que simboliza a oficialização da relação dos dois. Um aluno comentou que Michael poderia ter utilizado um dublê na cena em que o lobisomem corre atrás de Alice, mas fez questão de ser ele mesmo o monstro, como se quisesse explicitar a todos a identificação que possuía com

---

<sup>106</sup> A canção possui uma versão mais curta, na qual são excluídos os diálogos iniciais.

os *freaks*<sup>107</sup> e anormais. Esse aluno obtivera essa informação de um vídeo do *making of*<sup>108</sup> do clipe. Posteriormente, enviamos o link do vídeo para os outros alunos também.

Discutimos com os alunos a questão da metalinguagem presente no vídeo. O vídeo começa com a cena do lobisomem e corta para uma sala de cinema onde estão Micheal e Alice sentados assistindo ao referido filme. Ou seja, é um filme dentro do filme. No entanto, a questão mais notável que identificamos foi o comentário de uma aluna acerca da progressão da obra. Ela conseguiu identificar que aquela era uma obra cíclica, pois o final dela estava diretamente ligado ao começo: quando Michael finaliza dizendo para Alice que ela estava sonhando e sai com uma risada maliciosa e as pupilas deformadas, podemos conectar esse final ao casal saindo para ir ao cinema, cena que é justamente a que inicia o clipe, em sua parte “real”, ou seja após, a primeira referência metalinguística. Mais um elemento para comprovar a densidade da obra e como ela ainda hoje, trinta anos depois, continua sendo uma obra icônica, uma referência cultural. A aula finalizou com os alunos recebendo a letra da canção para ser comentada na aula seguinte que, seguindo apresentaria produções audiovisuais dos anos 1990.

Começamos a aula com a discussão acerca do sentido da letra da canção *Thriller*. A pergunta provocativa da discussão foi “*Is Michael Jackson a monster? Why?*”. Os alunos participaram com suas opiniões em relação ao fato de o artista ser uma pessoa incomum. Uma aluna – se autodenominando “advogada de defesa” do cantor norte-americano – lembrou que Michael não teve direito a viver a sua infância por ter se tornado um pop star em idade muito tenra e, por isso, precisou vivenciar essa infância já adulto. Um aluno comentou que o termo “monstro” também pode se referir a alguém muito bom. Comentamos, também, que o termo “miseravão”, pertencente ao nosso soteropolitanês, possui a mesma polissemia. Finalizamos a discussão separando a vida do artista em duas partes: a vida profissional e a vida pessoal.

O vídeo da canção *I ain't new ta this* do rapper Ice T foi apresentado na sequência. Após assistirem o vídeo, os alunos foram questionados acerca do conteúdo da obra. Antes, porém, foram informados de que Ice T fora o precursor do *Gangsta Rap*<sup>109</sup>,. O próprio Ice T fez parte de uma gangue e só decidira largar a vida do crime quando começou a ver amigos serem presos e mortos. Passou a ser um cronista dessa

---

<sup>107</sup> Termo utilizado para se referir a pessoas excêntricas em geral do mundo das artes.

<sup>108</sup> Filmagens referentes à própria produção de uma obra cinematográfica.

<sup>109</sup> Vertente do Hip-Hop que é centrada na alusão – alguns diriam enaltecimento – ao crime

realidade que viveu de perto. Os alunos participantes da pesquisa notaram as referências ao crime e, principalmente, a referência ao enriquecimento que a atividade ilícita, como o tráfico de drogas, produzia para aquele que nela se envolvia.

O segundo vídeo apresentado faz parte do documentário *Something for nothing: the art of Rap*<sup>110</sup>, primeira obra audiovisual do rapper Ice T como diretor. Seleccionamos a parte em que o rapper Krs-one explica como um MC deve dirigir-se ao público<sup>111</sup>. Os alunos assistiram o vídeo e depois comentaram com relação ao que o artista havia dito. Um aluno identificou o termo *freestyle*<sup>112</sup>, o que é considerado talvez a maior qualidade de um MC. O próprio Krs-One, ao explicar a técnica, faz um *freestyle*, dirigindo-se à própria câmera que o filma. Outro aluno citou pertinentemente a semelhança entre as batalhas de rap e os duelos dos repentistas.

Por fim, apresentamos o vídeo da canção *In bloom* da banda norte-americana Nirvana. Trabalhamos com essa banda por ter sido a de maior popularidade nos anos 90, fazendo com que até mesmo os artistas de rap pensassem no que fazer após aquele momento revolucionário. Jay-Z, famoso rapper norte-americano, chegou a comentar, preocupado, sobre qual seria o futuro do Hip-Hop, após o sucesso da banda. A comprovação do sucesso ocorreu quando a banda desbancou o onipresente Michael Jackson do topo das paradas de sucesso norte-americana com o álbum *Nevermind*. Ao invés de trabalharmos com o vídeo da canção *Smells like teen spirit*, que seria a opção mais óbvia, optamos por trabalhar com a canção *In bloom* por considerarmos que ela apresenta elementos musicais e cinematográficos mais exploráveis para as discussões em sala de aula.

Após assistirem ao vídeo, os alunos foram convidados a falar sobre as características dele. Um aluno citou que aquele era um vídeo “das antigas”, por conta da estética apresentada – em preto e branco, com uma luz intensa que desfoca um pouco a imagem –, sendo contestado por outro aluno que indicou que aquele vídeo era dos anos 1990, mas representava uma época anterior. Comentamos com eles que aquela estética fazia referência a um programa dos anos 1960, que era a consagração para qualquer

---

<sup>110</sup> Something for Nothing. Disponível em: [https://www.Youtube.com/watch?v=V\\_YIZ1JdcVk](https://www.Youtube.com/watch?v=V_YIZ1JdcVk). Acesso em 10/03/15.

<sup>111</sup> KRS-ONE explicando como controlar o público. Disponível em: <https://www.Youtube.com/watch?v=UfGEc30QBrc>. Acesso em 28/02/2017.

<sup>112</sup> Técnica artística que consiste em produzir rimas instantâneas, sem a necessidade de ensaios.

artista que almejasse o sucesso: *Ed Sullivan Show*<sup>113</sup>. O apresentador que aparece no início do vídeo é uma referência direta ao *host* da atração.

Os alunos falaram também acerca do nome da banda, que, em vez de ser em língua inglesa, é um termo do sânscrito e seu significado faz referência a um estado de êxtase espiritual. Um aluno citou que fazia referência a um estágio superior de espiritualidade, na qual o indivíduo sobe para um outro nível. A relação entre a postura da banda e o nome também foi discutida. Uma aluna falou que o termo poderia fazer referência a uma possível superioridade do grupo com relação aos de sua época e gênero. Finalizamos a aula entregando aos alunos a letra da canção para que eles traduzissem e entregassem na aula subsequente.

Iniciamos a última aula do projeto L.I.A.C, no dia 30 de novembro, com uma discussão acerca da letra da canção *In Bloom* apresentada na aula anterior. Começamos comentando acerca do título da canção e o que ela poderia significar. Um aluno comentou que o título, que em português quer dizer “florescendo”, poderia fazer referência à própria banda. Mais à frente destacamos o refrão da canção e comentamos sobre a crítica que o autor faz aos seus próprios fãs, acusando-os de não entenderem o significado do que cantavam (“*he knows not what it means*”). Comentamos que, por conta da imensa popularidade do grupo à época, aquela não seria uma atitude temerária. Em certos casos, a crítica de Kurt Cobain é pertinente, quando ele faz referência aos fãs que gostam da banda unicamente pelo *hype*<sup>114</sup>. O próprio artista já chegou a comentar que 80% de seu público não entendia nada do que ele propunha. Discutimos com os alunos essa questão e um deles comentou que para compreender o que Cobain dizia era importante conhecer um pouco mais sobre o artista e suas motivações artísticas. Falamos da cena de Seattle dos anos 1990, do surgimento do Grunge e suas implicações no cenário da música mundial.

Na sequência, trabalhamos com o vídeo *Bad boy for life*, do artista P.Diddy. Após a exibição do vídeo, perguntamos aos alunos acerca do que compreenderam da situação apresentada. Eles identificaram que o vídeo representava a chegada de uma família negra em uma cidade “branca” – ironicamente denominada *Perfectown* – com todo o seu *entourage*<sup>115</sup>. Discutimos acerca da semelhança entre as comunidades negras norte-

---

<sup>113</sup> Programa icônico de música dos anos 1960 e 1970.

<sup>114</sup> O hype pode ser traduzido como aquilo que está em voga por um tempo limitado, mas alcança enorme audiência. O caso do Rapper Psy e sua canção Gangnam Style é um exemplo contemporâneo de Hype.

<sup>115</sup> Diddy surge com seus companheiros de música, roadies, seguranças e agregados.

americanas e soteropolitanas, principalmente no que tange a um elemento que as ligam: tanto negros – ou apreciadores da cultura negra – estadunidenses quanto soteropolitanos, quando realizam seus momentos de diversão coletivos, sempre o fazem exagerando na potência sonora dos alto-falantes, como uma forma de demonstrar poder através da potência dos equipamentos. Os alunos, que conhecem a realidade do subúrbio e dos bairros populares, especialmente nos fins de linha de ônibus dos bairros, conseguiram identificar essa semelhança.



**Figura 10: Marcela Bellas em vídeo de Alto do Coqueirinho (Fonte: Reprodução do Youtube).**

Depois desse vídeo, apresentamos a versão audiovisual da canção “Alto do Coqueirinho<sup>116</sup>” (ver figura 9) da artista baiana Marcela Bellas<sup>117</sup>. O vídeo inicia-se com uma atriz comentando que o nome do bairro deveria ser *Top of the little coocnut tree*, ou seja, a tradução literal do nome original. Inclusive, comentamos que essa tradução pode dar margem a interpretações equivocadas, pois o termo “Alto” quando faz referência às comunidades, está atrelado à localização da região em contraposição àquelas que estão ao nível do mar. Talvez a denominação mais apropriada fosse *Little coconut tree’s mountain*, pois a tradução apresentada pela canção pode dar uma ideia de que o topo a qual ela se refere é o da própria árvore, o que não corresponderia à ideia original.

---

<sup>116</sup> Clipe de Alto do Coqueirinho. Disponível em: <https://www.Youtube.com/watch?v=t19RfSdKRCg>. Acesso em 28/02/2017.

<sup>117</sup> Cantora e compositora baiana que desenvolve um estilo híbrido, com fortes elementos de MPB, rock e música baiana.



Depois dessa discussão, trouxemos alguns nomes de bairros da cidade de Salvador para que os alunos realizassem as traduções: Castelo Branco, Fazenda Grande e Rio Vermelho, foram traduzidos como *White Castle*, *Big Farm* e *Red River* e nesses casos a tradução ficou bastante adequada ao termo original. O exercício foi realizado como forma de mostrar aos alunos que, pelo fato de a língua inglesa ser o idioma mais globalizado do mundo, alguns termos já são de conhecimento deles. Às vezes, é necessário apenas que os alunos sejam provocados para buscarem em seus conhecimentos algumas palavras. Principalmente, num contexto como o da capital baiana, onde a língua inglesa está presente em localidades como o Centro Histórico.

Em seguida, trabalhamos com o vídeo da cantora Rihanna *Umbrella*<sup>118</sup>. Os alunos assistiram ao vídeo e foram questionados acerca do significado denotativo e conotativo do título da música. Em relação ao significado denotativo – como a artista desenvolve algumas danças com o guarda-chuva – não foi difícil para os alunos identificarem. Com relação ao sentido conotativo, explicamos-lhes que a expressão “*You can stay under my umbrella*”, que está presente no refrão da canção, pode significar também a ideia conotativa de proteção a um ente querido.

Ao terminarmos a última aula, agradecemos os alunos a participação e passamos a compilar todo o material produzido para que realizássemos nossas análises, já dentro de uma postura acadêmica, pelo fato de termos sido aprovados no mestrado em Língua e Cultura da UFBA. As fichas de inscrição, os exercícios de produções artísticas e as discussões desenvolvidas em sala de aula sobre os videoclipes, registradas em relatórios e vídeos, se tornaram a base para nossa análise de dados.

A ideia inicial do curso era que os alunos produzissem seus próprios textos culturais autênticos e fizéssemos as análises linguísticas nesses materiais. Contudo, houve pouca participação dos alunos no desenvolvimento desses textos. Nos poucos textos produzidos fizemos apontamentos gramaticais e discutimos acerca das particularidades da língua inglesa em contraposição à língua portuguesa. Enfatizamos para eles, por exemplo, que o português brasileiro, especialmente em sua variante soteropolitana, é uma língua que prioriza as vogais, enquanto que na língua inglesa a ênfase recai sobre as consoantes. No entanto, mostramos termos do *ebonics* que

---

<sup>118</sup> Rihanna. “Umbrella”. Disponível em: <http://www.Youtube.com/watch?v=CvBfHwUxHIk>. Acesso em 10/03/15.

enfaticavam as vogais em vez das consoantes, indicando uma conexão entre variantes de línguas distintas.

#### **4.3.1. Módulo Língua Inglesa com Arte e Cultura.**

Reunindo o material e a experiência como professor de língua inglesa no Centro de Desenvolvimento da Comunidade Negra (C.D.C.N), entre 2002 e 2004, na ONG A.C.A.SA (Associação Criança na Arte Sarajane), em 2005 e nas duas experiências na TV Pelô, uma em 2010 e outra em 2012, desenvolvemos o módulo Língua Inglesa com Arte e Cultura. Desde sua concepção inicial, esse módulo estava centrado em preconizar a utilização de textos artísticos como elemento central no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa e apresentar a maior variedade possível de elementos artísticos e culturais dos lugares do mundo em que essa língua é falada. O primeiro exercício, por exemplo, apresenta justamente uma lista com os países que possuem a língua inglesa como idioma oficial.

Dentre os artistas e personalidades que apresentamos no módulo podemos citar Malcom X, Michael Jackson, Gandhi, Geroge Orwell, Bob Marley, Deep Purple, The Beatles, The Cure e Spike Lee. Os textos autênticos presentes no módulo são os mais variados possíveis reunindo letras de músicas, discursos políticos, roteiros de filmes e trechos de livros. A variedade no que tange aos países e culturas dos selecionados para integrarem o módulo se coaduna com as tendências contemporâneas que indicam uma maior proximidade entre culturas e povos distintos, principalmente em um contexto intercultural.

O módulo está dividido em programas e se inicia com o programa voltado para a gramática elementar da língua inglesa, em especial o alfabeto, os numerais e a descrição física e psicológica das pessoas. Os textos artísticos e culturais escolhidos foram a canção “*All together now*”, dos Beatles e o texto *...and you dare to call me coloured*<sup>119</sup>, do intelectual negro Malcom X. Enquanto a canção dos Beatles é muito simplória, o texto de Malcom X apresenta a temática das cores em inglês de uma maneira bem peculiar: ele narra a mudança de tonalidade da cor da pele de uma pessoa branca (quando ela está com frio, quando está com calor, etc). Ele questionava o fato de ser

---

<sup>119</sup> Disponível em: <http://www.azquotes.com/quote/577532>. Acesso em 25.03.17.

denominada de “coloured”<sup>120</sup> pelos brancos que, em alguns casos, utilizavam esse termo como um eufemismo, em detrimento de termos como *Black*, *Nigger*<sup>121</sup>, etc. Hoje em dia, é o termo *afrodescendant*. No entanto, Malcom X (1965) subverte essa lógica ao comentar que:

When I'm born I'm Black, when I grow up I'm Black, when I'm in the cold I'm Black, when I'm in the sun I'm Black, when I'm sick I'm Black, when I die I'm Black. And you... When you're born you're Pink, when you grow up you're White, when you're in the cold you're Blue, when you're in the sun Red, when you're sick you're Green, when you die you're Purple. And you dare to call ME coloured ?<sup>122</sup>

O segundo programa é voltado para a apresentação do verbo *To be*. Os textos artísticos e culturais são a canção “Billie Jean”, de Michael Jackson, a biografia do ativista político sul africano Steven Biko e um trecho do roteiro do filme *Bamboozed*, do diretor norte-americano Spike Lee. Este filme faz uma alegoria da cultura do *Blackface*, expediente utilizado por atores brancos para representar personagens negros: como o nome indica, eles pintavam o rosto de preto, além de reforçarem a coloração dos lábios e fazerem expressões exageradas. O peculiar na obra de Lee é que ele apresenta atores negros fazendo uso do *Blackface*<sup>123</sup>.

O terceiro programa está voltado para a apresentação dos pronomes na Língua Inglesa e traz a canção *Redemption song* de Bob Marley, a biografia de Gandhi e um exercício que criamos para facilitar a internalização das diferenças entre os pronomes. Nesse exercício, trabalhamos com pronomes demonstrativos, possessivos e pessoais do caso reto e do caso oblíquo.

O quarto programa é voltado para a discussão do tempo, como as diversas formas de se identificar as horas e os dias da semana. Os textos artísticos e culturais escolhidos para este programa foram a canção *Friday I'm in love*, da banda inglesa *The Cure*, e o

---

<sup>120</sup> Um dos eufemismos norte-americanos para se referir a um negro. Poderíamos traduzir como “ pessoa de cor”.

<sup>121</sup> Esse termo é bastante controverso, pois se falado de um negro para outro, é visto como um vocábulo neutro. Contudo, se dito de um branco para um negro, é considerado um xingamento.

<sup>122</sup> Quando eu nasço eu sou negro, quando eu cresço eu sou negro, quando eu sinto frio eu sou negro, quando estou no sol eu sou negro, quando estou doente eu sou negro, quando eu morro eu sou negro. E você...quando você nasce você é rosa, quando você cresce você é branco, quando você está no frio fica azul, quando você está no sol fica vermelho, quando você está doente fica verde, quando você morre você fica roxo. E você ousa ME chamar de homem de cor? (Tradução do autor)

<sup>123</sup> O *Blackface* era uma estratégia utilizada por atores norte-americanos brancos, durante o começo do século XX, para representarem personagens negros. Além do rosto pintado de negro, eles também exageravam na coloração avermelhada dos lábios e nas características fenotípicas dos negros ( cabelos crespos, quadris largos, etc).

trecho do roteiro do filme “ De volta para o futuro”. A letra do *The Cure* apresenta os dias da semana e auxilia na memorização dos termos, enquanto que o filme escolhido trata da questão da viagem no tempo e suas consequências.

No quinto programa, apresentamos os adjetivos e substantivos, e suas respectivas características. A canção *Stupid girl*, dos Rolling Stones e um trecho do livro *Brave New World*, de Aldous Huxley são os textos artísticos e culturais. A letra da banda britânica apresenta alguns adjetivos e serve para provocar uma discussão acerca das questões de gênero, já que a visão do autor sobre a mulher representada na letra é negativa, como podemos deduzir pelo próprio título da canção. Com relação ao trecho de *Brave new world*, ele pode servir para discutir uma sociedade onde a individualidade é abolida.

O sexto programa trata sobre os verbos auxiliares. A canção *The sheriff* do grupo inglês de rock progressivo Emerson, Lake and Palmer, e uma breve história do candomblé, apresentando as características dos orixás em Inglês, contemplam a visão intercultural, já que apresenta um conteúdo de conhecimento dos alunos, mas em outro idioma, o que pode fazer com que eles desenvolvam associações entre o conhecimento prévio – características dos orixás – e a informação nova, que são os termos em Língua Inglesa. Esse exercício contempla as características típicas de nossa cultura, pois mesmo aqueles que não são seguidores das religiões de matriz africana acabam tendo contato constante com elementos dessa religião, seja em festas características como a Festa de Santa Barbára (Yansã) ou a lavagem do Bonfim.

O sétimo e último programa está voltado para os verbos regulares e irregulares. A canção *Mistreated*, da banda Deep Purple e um trecho do livro *1984* do escritor indiano George Orwell foram os textos artísticos escolhidos para finalizar o módulo. A letra da banda britânica apresenta um tempo verbal composto que os auxilia a memorizar os participios passados dos verbos irregulares. Com relação ao livro de Orwell, ele pode servir de elemento provocador da discussão acerca do monitoramento em nossa sociedade, que é exemplarmente ilustrado na frase “*Big Brother is watching you*”.

O módulo, analisado agora com certo distanciamento, apresenta características positivas e negativas. As características positivas estão relacionadas com a apresentação de textos autênticos de diversos países e culturas e ao foco dado ao texto artístico e cultural como elemento central no ensino da língua inglesa. A variedade dos gêneros artísticos – discursos políticos, letras de músicas, trechos de livros, trechos de roteiros

de filmes – também busca contemplar a diversidade de interesses do corpo discente. Outro ponto positivo é a análise gramatical nos textos autênticos, sem que sejam utilizados personagens e situações criadas unicamente para o material didático.

Em uma análise autocrítica, acreditamos que a organização do módulo, por seguir modelos tradicionais, acabou dando muita importância aos apontamentos gramaticais. Sabemos da importância das estruturas gramaticais, principalmente as mais básicas, no entanto, atualmente vemos que nem sempre faz-se necessário o conhecimento pleno dessas estruturas para que o processo comunicativo seja realizado. Atualmente, o módulo está sendo reformulado, com a inclusão de obras artísticas que funcionaram em sala de aula e a exclusão das que não obtiveram ressonância no corpo discente, além da adaptação para outras mídias<sup>124</sup>, como forma de nos adaptarmos às novas configurações do ambiente de ensino de línguas estrangeiras.

#### **4.4. Projeto Língua Brasileira com Arte e Cultura.**

Continuando nossa jornada docente em contextos interculturais, narraremos de maneira crítica nossa experiência em Dili, Timor Leste como professor de língua portuguesa brasileira. Vamos narrar duas experiências prévias às aulas e um material didático próprio: nossa participação no seminário “Descolonizando a Língua Portuguesa”; as aulas de Língua Portuguesa na escola Paulo VI para professores de língua malaio, a compilação e produção do módulo L.B.A.C (Língua Brasileira com Arte e Cultura) e a comunicação “Falo brasileiro”, apresentada no seminário de educação que gerou a discussão acerca da particularidade do português brasileiro e um eventual estabelecimento da língua brasileira.

Primeiramente, é conveniente explicitar como se deu a nossa viagem para trabalhar como professor de língua portuguesa em um lugar tão distante como Timor Leste. No ano de 2007, havíamos lido um artigo falando sobre o programa da CAPES voltado para a expansão da língua portuguesa no mundo. O título do projeto é Programa de Qualificação de Língua Portuguesa (PQLP). Esse artigo falava das vagas para o Timor Leste. Já tínhamos ouvido falar sobre esse pequeno país da Ásia, mas nunca poderíamos imaginar que estaríamos indo para um lugar tão distante.

---

<sup>124</sup> No presente momento, desenvolvemos os roteiros para a gravação de vídeos do conteúdo do módulo.

No ano de 2013, como aluno de mestrado em Língua e Cultura da UFBA, nos candidatamos a vaga de estagiário docente para lecionar em Dili, capital timorense. Após um longo processo seletivo – que contou com provas objetivas, dissertativas e entrevistas – fomos selecionados para uma das vagas de professor de Língua Portuguesa. Como forma de preparação para essa função, lemos alguns livros, assistimos alguns filmes e coletamos o máximo de informações acerca do país. Fomos aprovados em julho de 2013 e – após treinamento e preparação realizados na capital do nosso país – seguimos para Timor Leste em setembro do mesmo ano.

O Projeto de Qualificação de Professores de Língua Portuguesa (PQLP) é um projeto do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) voltado para a expansão da língua portuguesa nos países pertencentes à Comunidade de Países de Língua Portuguesa, dentro do rol de ações voltadas para a valorização da integração entre os países lusófonos. O projeto é voltado não só para professores de língua portuguesa, mas também para professores de outras disciplinas, como matemática, geografia, história, física e química. No caso do edital de 2013, em que fomos aprovados, fizemos parte de uma equipe que contava com 40 professores, sendo metade desse número de professores de língua portuguesa.

O primeiro mês de adaptação não foi muito complicado. Não tivemos problemas com relação ao clima, alimentação e moradia. Levamos um tempo para nos acostumar ao fuso horário, mas tão logo nos acostumamos, iniciamos nossa atividade docente em terras asiáticas. A única surpresa que tivemos foi a constatação de que a língua portuguesa não era falada como principal idioma dos nativos daquela parte da ilha. O idioma materno, tétum – e até mesmo a língua inglesa – eram os principais idiomas utilizados como língua franca. O português era a língua das classes mais abastadas do país e dos servidores do Estado. Mais à frente, constataríamos que o nosso trabalho com a língua seria, na prática, como se ela fosse uma língua estrangeira. Por conta disso, resolvemos adaptar técnicas utilizadas no ensino de língua inglesa no Brasil e utilizá-las para o ensino da língua portuguesa naquele contexto.

Nossa participação no seminário “Descolonizando a Língua Portuguesa”, desenvolvido por um grupo de estudos multidisciplinar contando com professores de língua portuguesa, de língua inglesa, de matemática, geógrafos, pedagogos, historiadores, na sede da Universidade de Timor-Lorosae (UNTL) – foi nossa primeira atividade profissional em terras timorenses. O projeto visava analisar de maneira crítica

a língua portuguesa, contrastando as variantes europeia, americana e asiática, além de instigar os alunos a questionarem esse idioma e sua associação com outras áreas da vida, não só como meio de comunicação neutro.

Nosso projeto no seminário “Descolonizando a Língua Portuguesa” foi voltado para os escritores afrodescendentes no Brasil e sua importância para a literatura brasileira, em conexão com a literatura do próprio Timor Leste. A escolha da literatura, nos pareceu óbvia pelo fato de ainda não sabermos quais tecnologias estariam à nossa disposição. Para isso, escolhemos dois escritores brasileiros negros e de posturas diametralmente opostas (Machado de Assis e Lima Barreto), um escritor timorense (Luís Cardoso Noronha, também conhecido como Takas) e uma canção do artista pernambucano Chico Science (“Etnia”). Os artistas, e suas referidas obras, foram escolhidos pelo fato de estarem relacionados às questões de identidade e pertencimento, seja ele étnico, cultural ou nacional. Vimos, ao assistir as atividades de outros colegas da cooperação brasileira, que tínhamos acesso a equipamento audiovisual e resolvemos incrementar nossa apresentação com a utilização de imagens e vídeos.

Mostramos aos alunos as imagens dos dois escritores brasileiros e alguns comentaram que eles “não pareciam tão negros assim”. Para os timorenses o conceito de negro é muito atrelado aos negros africanos, por conta dos contatos – comerciais, diplomáticos e de outras naturezas – entre os asiáticos e os africanos, tendo como símbolo dessa relação a ilha de Madagascar. Perguntei-lhes qual era a minha etnia e eles foram diretos e simples, ao mesmo tempo que complexos e profundos.

- Mestre<sup>125</sup>, o senhor é brasileiro!

Explicamos-lhes que o Brasil era um país mestiço e as etnias costumavam “associar” seus genes. Para exemplificar a questão étnica no Brasil e compará-la com a de Timor, apresentei aos alunos um pouco da vida de Machado de Assis. O escritor é o exemplo perfeito para discutir as questões étnicas do Brasil e suas peculiaridades, como comentamos anteriormente. Reforçando essa confusão de etnias, mostramos dois vídeos de propagandas da Caixa Econômica Cultural em que Machado aparece nos dois “tons”<sup>126</sup>: o primeiro vídeo, apresentava um Machado branco e várias entidades negras apelaram para o óbvio: Machado não era branco, caucasiano. Resultado: a Caixa

---

<sup>125</sup> Os professores em Timor, em geral, são chamados por esse vocativo.

<sup>126</sup> Vídeo de propaganda da Caixa Econômica Federal. Disponível em: <https://www.Youtube.com/watch?v=idaAFaYXnAM>. Acesso em 28/02/2017.

Econômica Federal pediu desculpas e “consertou” o vídeo colocando um protagonista negro. Na internet, podem ser encontradas as duas versões.

Continuamos nossa discussão associando a temática étnica às questões linguísticas. Comentamos que Machado havia “ficado” branco por ter sido aceito pela elite carioca da época. Essa aceitação deveu-se ao fato de ele ter desenvolvido suas obras dentro de um português considerado refinado. Os timorenses se identificaram na mesma hora com essa questão, pois disseram que para conseguir um bom emprego público no país o candidato deveria falar o “Português corretamente”. Além disso, em suas obras, Machado costumava retratar a realidade da elite carioca da época. Portanto, com forma e conteúdo tradicionais, suas obras acabaram atingindo o público para as quais elas foram desenvolvidas.

Como contraste à figura e atitude de Machado de Assis – que acabou se tornando o patrono da Academia Brasileira de Letras e um dos mais icônicos escritores mundiais – trouxemos informações e obras de Lima Barreto. Diferente de Machado, Lima Barreto escrevia em português mais “escorregadio” e situava seus textos em subúrbios e “quebradas”, também apresentando personagens diferentes dos que eram usualmente apresentados na literatura brasileira da época.

Colocamos trechos dos textos “Dom Casmurro”, de Machado de Assis e “Clara dos Anjos”, de Lima Barreto, para mostrar aos alunos as diferenças entre os autores. Discutimos a expressão “olhos de ressaca” comentada por Machado de Assis acerca do olhar de sua personagem Capitu e que muitos traduzem como uma expressão de dissimulação. Também detalhamos a trama do romance “Clara dos Anjos”, que apresenta como protagonista uma mulher, negra e suburbana, muitas décadas antes de qualquer vislumbre de aceitação das justas lutas de autonomia das mulheres negras de baixa renda.

Fazendo uma associação entre a realidade do Brasil e de Timor Leste, apresentamos aos alunos o escritor Luís Cardoso Noronha<sup>127</sup> (ver foto 2). Apesar de aquele seminário estar sendo realizado em uma universidade, muitos não conheciam o autor. Esse desconhecimento evidencia cada vez mais a distância entre a língua oficial e a língua real: o timorense médio não lia a sua própria literatura. Soma-se a isso o fato de o escritor ter se exilado em Portugal por conta das perseguições de cunho político em

---

<sup>127</sup> Escritor timorense autor de obras como



Timor Leste na época da ocupação indonésia. Nesse período, artistas que defendiam a autonomia do povo timorense não eram vistos com bons olhos pelo governo ditatorial. No período de nosso trabalho de campo, Timor Leste estava começando a se reorganizar, após intervenções militares da Indonésia. Atualmente, o país continua a se desenvolver dentro do viés político da democracia.



**Foto 2: O autor com Luís Cardoso Noronha (Takas)<sup>128</sup> (Fonte: Livia Araújo).**

Apresentamos um vídeo do poeta falando de seu tempo em Timor Leste e sobre literatura, vida e assuntos correlatos. No final do vídeo, ele chega a criticar a atual literatura brasileira pela falta de bons escritores. Os alunos comentaram que o autor falava português tão perfeito que “parecia nascido em Portugal”. De fato, o autor viveu muitos anos no país e foi lá onde estudou em seus anos de formação. Mais uma vez, a questão colonial, que era o mote do seminário, ficou evidente para os alunos. Por conta das condições existenciais em Timor, muitos pensavam que para obter alguma condição educacional de qualidade precisavam ir para Lisboa ou, até mesmo, para São Paulo. A proficiência na língua é um requisito tão importante quanto um visto ou um passaporte. Na verdade, a proficiência é, em alguns casos, um passaporte por si só.

Vivíamos essa experiência docente ao mesmo tempo em que nos adequávamos a própria forma de vida dos timorenses, que é mais comedida por conta das condições peculiares ao local. Tivemos uma breve experiência na FASPOL (Faculdade de Ciência Política) que se resumiu a duas aulas voltadas mais para as respostas às dúvidas dos alunos que estavam se candidatando para estudar no Brasil. O Brasil, na visão de alguns

---

<sup>128</sup> Convém notar a semelhança fenotípica entre os dois autores.

timorenses, era uma espécie de Eldorado. Eles enxergavam nosso país como nós enxergamos os Estados Unidos e a Europa: a terra das oportunidades, que fazem parte de todo um imaginário.

O curso de língua portuguesa básica começou com a seleção dos professores de língua malaio que iriam frequentá-lo. O governo timorense estava dando uma bolsa de estudos para os professores das cidades do interior se qualificarem no nível básico da língua portuguesa por ser essa uma exigência nesse setor. Dos trinta e três alunos inscritos, vinte alunos – dezesseis homens e quatro mulheres – se comprometeram a dedicar-se ao curso e às atividades propostas. Essa dedicação foi corroborada quando fomos dar a primeira aula no dia 11 de novembro, véspera do feriado referente ao Massacre de Santa Cruz<sup>129</sup>: além de todos os vinte alunos estarem presentes – o que seria muito improvável de ocorrer no Brasil, visto a relação peculiar que temos com dias que antecedem datas comemorativas – ainda tivemos uma aluna que perguntou se poderia integrar a turma, e informamos que deveria reportar-se ao Infordepe<sup>130</sup> para obter autorização.

Informamos aos alunos (ver foto 3), também, que pelo fato de o curso ser de caráter intensivo, eles deveriam acostumar-se a realizar uma quantidade realmente intensa de atividades, desde as próprias aulas, até a carga excessiva de exercícios. Além disso, apresentamos a proposta com a qual trabalhamos. Por conta da admiração que os timorenses nutrem pelos brasileiros, bastou informar-lhes que utilizaríamos músicas e vídeos de artistas brasileiros para notar gestos de aprovação por parte da turma.

---

<sup>129</sup> Esse massacre foi perpetrado pelo exército indonésio contra pessoas indefesas que estavam no cemitério de mesmo nome para rezar por seus mortos.

<sup>130</sup> Centro de pesquisas em informática, parceira do projeto do PQLP, especialmente nas questões burocráticas.



**Foto 3: Turma da Escola Paulo VI (Arquivo do autor).**

Definimos quatro pilares para trazermos textos dessas áreas: literatura, música, futebol e política. A Literatura foi uma escolha óbvia, pois a evolução de qualquer língua pode ser identificada pela literatura desenvolvida diacronicamente. Em nosso curso, fomos apresentando os trechos de obras literárias das mais antigas, começando pelo “Sermão da sexagésima”, do Padre Antônio Vieira, até as mais recentes, finalizando com o conto “Totonha”, de Marcelino Freire. A música foi escolhida por conta da predileção tanto de timorenses quanto de brasileiros por esse gênero artístico. Em vez de trazermos estilos e artistas que são adorados pelos timorenses, – como o cantor Leonardo e a cantora Paula Fernandes – resolvemos nos arriscar a trazer músicas de artistas que não possuem a mesma penetração, mas que fazem parte do cânone musical brasileiro, como Gilberto Gil, Caetano Veloso, Titãs, Tom Jobim, Chico Buarque, dentre outros.

O futebol também configurou-se em uma obviedade pelo fato de os timorenses serem fanáticos pelo esporte, assim como os brasileiros. Seleccionamos, para serem discutidos em sala de aula e compor módulo, entrevistas e textos que apresentam o esporte. A última escolha – e que depois vimos ser a mais apropriada para o corpo discente em questão – foi a Política. Seleccionamos textos e vídeos sobre o assunto e provocamos discussões nas quais os alunos tinham que apresentar suas visões acerca das questões políticas tanto de Timor quanto do Brasil e do mundo. Além dessas áreas, também ficaram muito curiosos ao falarmos da realidade brasileira, principalmente depois que apresentamos vídeos da versão cinematográfica da célebre obra de Darcy Ribeiro, “O Povo Brasileiro”.

O curso foi programado para ser realizado em seis semanas, tendo início no dia 04 de novembro de 2013 e finalizando no dia 13 de dezembro do mesmo ano. Resolvemos adaptar a metodologia que desenvolvemos no projeto L.I.A.C, dessa vez fazendo uso de elementos artísticos e culturais da língua portuguesa, através de um recorte diacrônico que apresentava desde o português do século XVI até o momento da realização das aulas, já em terras americanas e asiáticas. Durante a primeira semana, buscamos conhecer os alunos e mostramos estruturas mais elementares da língua portuguesa referentes à apresentação pessoal. O texto artístico que utilizamos foi um trecho do sermão da sexagésima de Antônio Vieira, chamado “Sermão pelo bom sucesso das armas de Portugal contra as de Holanda”. Esse texto foi pertinente pelo fato de tratar justamente da disputa entre Portugal e Holanda pelas terras asiáticas: Portugal acabou ficando com a porção leste da ilha, onde está Timor Leste, e a Holanda com a outra. Apresentamos um perfil biográfico do padre Antônio Vieira. Os alunos aparentavam compreender o que era dito, mas não se sentiam seguros para falar, um pouco por conta da timidez comum nos timorenses, em contraste com a visível expansividade dos brasileiros. Até o volume da nossa voz parecia ser um entrave para os alunos: em Timor, falar alto é uma atitude considerada desrespeitosa. No entanto, informei-lhes de que no Brasil, e na Bahia em especial, é natural as pessoas abusarem dos decibéis em suas enunciações.

A partir da segunda semana, resolvemos intensificar nossa abordagem, sempre dialogando com a gramática normativa, que era a base que alguns dos alunos tinham com relação à língua portuguesa. Em termos normativos, os alunos foram apresentados aos conceitos de morfologia, fonética, fonologia, prosódia e ortoepia, sempre ilustrados com exemplos cotidianos. No entanto, a apresentação de três episódios da série “O povo brasileiro” baseada no livro de Darcy Ribeiro<sup>131</sup>, cada um referente a uma das três etnias formadoras do Brasil (índios, negros e brancos), foi o elemento catalizador de nossas aulas. A utilização desses três vídeos aumentou ainda mais o desejo de os alunos conhecerem aquele idioma. As opiniões deles acerca das três principais etnias formadoras do Brasil estão detalhadas na análise de dados.

Convém citar que os alunos se identificavam muito mais com a forma de os brasileiros se comunicarem do que com os portugueses. Um exemplo que discutimos

---

<sup>131</sup> Documentário O Povo Brasileiro. Disponível em: <https://www.Youtube.com/watch?v=wfCpd4ibH3c&list=PLyz4LUAInoJJgiAJBM-MqfA69gCILt1uz>. Acesso em 28/02/2017.

em sala foi dado pelo escritor Luis “Takas” Noronha. Em uma palestra de lançamento de um livro, ele defendeu o direito de os timorenses utilizarem a expressão “sair para fora”, sem que isso fosse considerado um erro. Uma confirmação de que, semelhante aos brasileiros, os timorenses também desejam manter autonomia no uso da língua portuguesa.



**Figura 11: Imagem do documentário O Povo Brasileiro (Fonte: Reprodução do Youtube).**

Na terceira semana, fizemos um “Quiz” sobre os vídeos de “O povo brasileiro”. Dividimos a turma em dois grupos, fazíamos a pergunta e se o grupo não soubesse, passava para o outro. Os alunos sentiram-se bastante motivados pelo desafio e encantados com as informações acerca do Brasil. Nesse contexto específico, a utilização dos elementos artísticos e culturais foi o diferencial entre o processo de aprendizagem e a imersão no ambiente linguístico. Como diz uma propaganda de um curso de língua inglesa: “Ser fluente não é falar duas línguas: é viver duas línguas”. Os alunos “viveram” o Brasil nas aulas e até fora delas. Aprenderam o costumeiro “E aí, beleza?”, entoado pelos brasileiros em Timor, em contraste com o “Como estais?” dos portugueses. Trabalhamos com os radicais gregos e latinos que formam certas palavras do português. Interessante foi notar que quando pedimos aos alunos que buscassem a etimologia dos seus nomes, os timorenses possuem dois nomes: o chamado nome gentio (na sua língua materna) e o nome de batismo (após converterem-se ao catolicismo). Isso soou como a confirmação da postura colonialista dos portugueses naquela ilha asiática.

Por conta da preocupação com o nível de compreensão dos alunos aplicar uma avaliação parcial do curso. Além de analisar a apreensão do conteúdo de língua portuguesa, ela foi desenvolvida para que eles criticassem o andamento das aulas, a sequência de atividades e outros temas correlatos, na intenção de fazer com que eles obtivessem o melhor curso possível dentro das circunstâncias. Essa ideia da avaliação parcial está em consonância com os processos de autocritica que todo professor deve desenvolver. Mesmo sentindo uma grande receptividade por parte dos alunos, sabíamos que melhoras poderiam ser feitas e ninguém melhor que eles para expressarem suas opiniões.

Os resultados dessa avaliação nos trouxeram algumas informações importantíssimas para a continuidade do curso de maneira que o mesmo atingisse uma parte considerável dos seus objetivos. A utilização dos textos autênticos também foi bem avaliada, pois eles disseram que ajuda a aclarar a explicação gramatical e contextualiza o conteúdo que é apresentado. Como exemplo, podemos citar uma atividade que desenvolvemos em sala de aula. Estávamos explicando aos alunos que as diferenças entre o português europeu e o brasileiro não se resumiam à pronúncia (ou “Pronúnciação”, como dizem os timorenses) ou a determinadas estruturas peculiares – como a contraposição do gerúndio do Português Brasileiro (“fazendo”) à utilização do infinitivo para dar a ideia de continuidade no português europeu (“a fazer”) –, mas incluíam também questões de semântica pertinentes ao léxico compartilhado entre as duas variantes.

Trouxemos dois exemplos de termos que possuem significações diferentes no Brasil e em Portugal: “Sapatilha” e “Camisola”. Se no Brasil, os dois termos fazem referência ao gênero feminino, – o primeiro, ao calçado utilizado para o desenvolvimento do balé e o segundo à roupa utilizada pelas mulheres para dormir – em Portugal, os mesmos termos servem para designar o que chamamos de “chuteira” a “camisa” de um time de futebol, fazendo referência ao mundo semântico masculino. Aproveitamos o ensejo para fazer um comentário irônico: “Peraí... em Portugal o pessoal usa sapatilha e camisola... por isso que o ídolo deles é o Cristiano Ronaldo, né?” Os risos que foram imediatamente ouvidos confirmaram a compreensão do sarcasmo provocado por nós<sup>132</sup>.

---

<sup>132</sup> Recentemente, o jogador fez uma propaganda de shampoo em que afirma, ironizando as dúvidas quanto à sua sexualidade: “ Não tenho nada a esconder. ”

Na aula seguinte, fizemos um debate proveitoso acerca da opinião deles com relação à língua portuguesa como idioma oficial de Timor e corroborando a validade das análises críticas desenvolvidas. Alguns alunos, como já imaginávamos que pudesse acontecer, recorreram à habitual cantilena que apregoa que “por ser língua oficial prevista no artigo 13, alínea 1 da constituição de Timor Leste”, o português deve ser o idioma oficial do país. No entanto, outros, em menor número, trouxeram uma visão crítica mais aprofundada. Alguns desses citaram que o fato de ela ter sido utilizada pelos movimentos de resistência frente a ocupação indonésia a gabaritava para ser a língua oficial. As respostas mais pertinentes são detalhadas e comentadas no capítulo referente à análise de dados.

Outra questão que foi citada de maneira recorrente foi o fato de com o estabelecimento do idioma como oficial, Timor Leste pôde desfrutar das benesses, como os intercâmbios econômicos e culturais, de fazer parte do grupo conhecido como C.P.L.P (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) que integra os países lusófonos. A integração a esse grupo faz com o país possa ter parceiros comerciais, culturais tendo como elemento agregador o idioma camôniaco. Um aluno chegou a citar que o fato de Timor ser um país pequeno o força a integrar grupos como a C.P.L.P. Essa integração ocorre para que Timor Leste possa contar com parceiros que os auxiliem face às necessidades que possam advir de eventuais problemas políticos na região. Problemas que podem até mesmo desembocar em embates bélicos.

Alguns alunos discordaram do fato de o Português ser idioma oficial de Timor Leste e fizeram alegações de pertinência. Falaram que a língua portuguesa, por não ser uma língua nativa do país, não deveria gozar desse privilégio, pois isso seria um resquício do colonialismo português. Com a independência de Timor, fazia mais que necessário que essa autonomia também fosse conquistada linguisticamente. Aproveitamos o ensejo para lembrá-los de que, diferentemente do Brasil, Timor contempla em sua constituição uma língua materna, o tétum, como idioma co-oficial. Os alunos não conseguiam entender como um país tão grande e culturalmente rico não tem nenhuma língua indígena como oficial.

Um aluno comentou que a distância geográfica entre Timor leste e Portugal poderia ser um empecilho para o estabelecimento do idioma português como língua oficial no país, sendo mais interessante em termos geopolíticos que Timor oficializasse uma língua que fosse comum àquela região. Não por acaso, foi citado o bahasa, língua

indonésia: a maioria da turma era formada por professores de malaio, língua semelhante ao bahasa.

Podemos considerar essa atividade como uma das que mais deu resultado com nossa turma. Os alunos se envolveram de maneira intensa e trouxeram uma visão crítica pertinente ao assunto. Eles criticavam o fato de o Brasil não ter uma língua materna dentre os seus idiomas oficiais. Informei a eles que, na ficção, o escritor Lima Barreto havia aventado essa possibilidade com o personagem Major Policarpo Quaresma, protagonista da obra “O Triste Fim de Policarpo Quaresma”, que apregoava a necessidade de o país instituir não só o idioma tupi como oficial, mas incorporar a cultura indígena dos brasileiros por excelência à vida do brasileiro comum. Obviamente, as ideias do Major Quaresma<sup>133</sup> continuaram na área da ficção.

O que nós brasileiros fizemos, e explicamos isso aos alunos, foi subverter a língua imposta pelo invasor, pois o termo “colonizador” não se aplica: já existia uma colonização sendo desenvolvida no país pelos indígenas e é totalmente anacrônico e inconveniente delimitar uma cultura como superior e outra como inferior: falamos uma língua que é derivada da língua portuguesa, mas desenvolveu-se de maneira tão particular que não é raro que exista uma incompreensão entre portugueses e brasileiros. Quando entramos em contato com os professores de português europeu em Timor Leste, tivemos dificuldade de compreender e ser compreendido por eles.

Essa experiência deixou claro e evidente que estamos lidando com idiomas distintos, o que nos fez pensar seriamente no estabelecimento da língua brasileira, certamente descendente do português europeu, mas apresentando características próprias – pronúncia mais vocalizada, preferência pela próclise em vez da ênclise, conjugação simplificada de verbos, léxico próprio que difere do português europeu, etc. A gramática do brasileiro, já desenvolvida por Bagno (2000), é umas das ações que validam o estabelecimento do brasileiro como língua autônoma.

Contudo, o estabelecimento de uma língua brasileira vai esbarrar, indubitavelmente, em questões políticas; como ficaria a relação do Brasil com países da CPLP se deixar de ser um país que tenha a língua portuguesa como idioma oficial? Talvez uma solução, proposta por um de nossos alunos, seja a definição de duas línguas

---

<sup>133</sup> Que possivelmente poderiam ser ideias do próprio Barreto, já que os ficcionistas podemos usar personagens para expressarmos certas ideias que podem ser classificadas como inadequadas ou sandices sem que tenhamos que defendê-las de maneira peremptória: seriam apenas ideias do personagem e não nossas.



oficiais: o português europeu e o brasileiro. De forma que, gradualmente, a primeira fosse sendo substituída pela segunda até que só ficássemos com o nosso idioma particular. Uma discussão que certamente vai ser levada adiante durante muito tempo. Interessante que essa ideia partiu de uma analogia com o próprio quadro linguístico em Timor: a língua portuguesa e o tétum-praça compartilhariam a oficialidade até um momento em que somente o tétum fosse a língua oficial.

Em nossa aula seguinte, trabalhamos com derivação e tipos de formação de palavras pelos processos de prefixação, sufixação, derivação prefixal e sufixal, derivação parassintética e derivação imprópria. Esse assunto nos pareceu mais confortável para os alunos, pois eles podiam associá-lo ao malaio que possui um processo de formação de palavras análogo. Na segunda parte da aula, trabalhamos com os conceitos de frase, oração e período. Diferente do que ocorrera na primeira parte da aula, os alunos demonstraram alguma complicação para compreender alguns conceitos, o que nos levou a explicá-los de maneira mais aprofundada. No entanto, apesar disso, alguns deles ainda ficaram sem entender de maneira muito clara o que estava sendo apresentado mesmo com a exemplificação. Os alunos foram instados para nos dias 05 e 06 de dezembro a realizarem três TPCs: definir o texto a ser apresentado na aula final, fazer o exercício sobre formação de palavras com a letra da canção “Geléia Geral” de Gilberto Gil e Torquato Neto, e o exercício sobre frase, oração e período com textos de Néelson Rodrigues.

Na aula subsequente, iniciamos corrigindo os exercícios da aula anterior. Após esse momento, trabalhamos com a classificação dos substantivos e pedimos aos alunos que fizessem dois exercícios: o primeiro que apresentava um trecho da carta-testamento de Getúlio Vargas e o segundo com a canção “Águas de Março”, de Tom Jobim. Em ambos os textos autênticos, o estudo dos substantivos e suas classificações foi realizado de maneira prática e lúdica por se tratarem de textos da vida real e não de textos fictícios desenvolvidos unicamente para o estudo da classe gramatical em questão. Convém comentar que a turma demonstrou um enorme interesse, quando discorremos sobre o “pai dos pobres”, em saber como era a política no Brasil. Nesse momento, nossos estudos em diplomacia foram essenciais para explicar algumas nuances peculiares da política brasileira.

A pedido dos alunos, apresentamos dois vídeos distintos: uma chamada da campanha de Tiririca ao Congresso Nacional e sua participação, já eleito, no congresso.

Explicamos parte do sistema político brasileiro. Essa situação alertou para o fato de que os docentes que utilizam a interculturalidade precisam ter uma formação ampla e sólida em conhecimentos gerais de áreas distintas da sua formação acadêmica. Os estudos diplomáticos foram capitais nessa formação, pois ao realizar a análise profunda de disciplinas tão diversas como história, política internacional, geografia, economia, inglês, francês e português, pois pesquisador aumenta o seu conhecimento geral e pode desenvolver conexões entre as diversas matérias (transdisciplinaridade), tornando o ensino dinâmico e desafiador.

Na aula seguinte, trabalhamos com alguns tópicos gramaticais associando-os a textos autênticos. Começamos a aula discutindo os artigos e adjetivos, tendo um trecho do Manifesto Ludopédico<sup>134</sup>, texto de nossa autoria, apresentado aos alunos. Depois, trabalhamos os pronomes e apresentamos a letra da canção “O que”, da banda de rock Titãs. Na apostila do curso, apresentamos aos alunos a letra da música que consiste em um texto concretista desenvolvido por seu autor, Arnaldo Antunes, atualmente um dos artistas que mais se dedica a desconstruir e reconstruir a língua portuguesa brasileira. Ele costuma desenvolver jogos que incluem a ênfase em sons, o tratamento do texto como imagem, como no caso da letra da música em questão, além de elaborados jogos de palavras, como na canção “Fora de si”.

Na segunda parte da aula, apresentamos um vídeo do discurso histórico do ex-presidente Lula em que ele comenta sobre o preconceito que sofrera da elite brasileira por ser originário da classe pobre do país. Ele comenta no vídeo a visão colonialista dos brasileiros da elite que exigem que um presidente brasileiro tenha fluência na língua inglesa, como se isso fosse uma condição básica para ocupar o cargo de mandatário da nação. Lula questiona o fato de ninguém exigir de um presidente norte-americano que ele saiba a língua portuguesa, por exemplo. Nesse vídeo, ele cita alguns numerais (“três vezes”, “primeiro”, “80%”) e pedimos aos alunos que os identificassem. Depois, apresentamos as classificações dos numerais e alguns exemplos. O último tópico gramatical foi o verbo. Apresentamos algumas classificações dos verbos no que tange à morfologia. No final, passamos um vídeo no qual o escritor Marcelino Freire faz uma

---

<sup>134</sup> Texto ficcional que propõe a criação de um partido político centrado no futebol.

leitura interpretativa de seu conto “Totonha”<sup>135</sup> também como uma forma de eles se inspirarem para a leitura dos textos finais.

A última aula iniciou-se com a correção dos exercícios relativos aos adjetivos e numerais. Depois, cada aluno escolheu um texto artístico para ler em sala de aula. A maioria dos alunos escolheu um poema, talvez pelo fato de o poema ser menos extenso e mais conciso do que os textos em prosa, além de notadamente apresentarem uma carga dramática mais efetiva do que a prosa. Contudo, tivemos também discursos políticos, receitas culinárias, textos informativos, letra de música e contos. Terminamos tocando a canção “Águas de Março”. Agradecemos os alunos e finalizamos o curso.

No dia seguinte, realizamos uma celebração final (ver foto 4) que consistiu mais em um evento de confraternização do que uma aula propriamente dita. Foi um momento memorável, pois os alunos prepararam toda a despedida do curso. Organizaram a compra de comida e bebida e a sequência das atividades para aquela despedida. Alguns falaram e reforçaram o pedido de desculpas por qualquer atitude inconveniente em sala de aula e agradeceram à dedicação e empenho do formador. Também fomos instados a tecer breves comentários acerca da turma e elogiamos a sinergia entre formador e formandos, o que não foi somente responsabilidade daquele que está à frente, mas de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Depois, recebemos do líder da turma um Tais<sup>136</sup>, pano feito pelas mulheres timorenses e que representam um sinal de respeito pelo formador. Finalizamos a confraternização com comidas e bebidas.

---

<sup>135</sup> Marcelino Freire lê Totonha. Disponível em: <https://www.Youtube.com/watch?v=WIV1KfwIstQ> . Acesso em 28/02/2017.

<sup>136</sup>



**Foto 4: Último dia de aula na escola Paulo VI (Fonte: Livia Araújo).**

Alguns comentários gerais acerca do curso de Português básico para os professores de malaio do setor público de Timor Leste podem ser feitos assim que ocorreu a sua finalização. A metodologia que aplicamos no curso foi aceita e aprovada unanimemente pelos alunos, e os pilares culturais escolhidos (política, música, literatura e futebol) se mostraram altamente pertinentes para o grupo de alunos em questão, inclusive com relação às alunas. Um dos alunos chegou a comentar que se sentia impelido a se comunicar em português pelo fato de se sentir instigado pelos temas e questões propostas.

Os alunos também comentaram sobre sua predileção por aulas com professores brasileiros em vez de aulas com professores portugueses. Essa predileção, parece que não tem só a ver com questões linguísticas, como o fato de o português brasileiro ser menos complexo, em termos estruturais, do que seu homólogo português. No entanto, o que mais nos chamou a atenção no que tange a essa comparação é o fato de os alunos se identificarem de maneira mais profunda com os brasileiros por uma série de fatores. Algumas das mesmas agruras existenciais são experimentadas pelos dois povos, como a pobreza e falta de condições estruturais mínimas, o descaso de setores governamentais e todas as condições que fazem com que haja uma identificação imediata entre brasileiros e timorenses, o que não ocorre entre estes e portugueses, que são vistos como muito diferentes do povo de Timor. Um exemplo foi a greve dos alunos por conta do não pagamento das bolsas prometidas. Os professores brasileiros concordaram com os alunos, enquanto os professores portugueses discordaram. O sentimento de

solidariedade certamente ocorreu pelo fato de já termos experimentado a mesma situação.

Outro comentário feito pelos alunos, foi o fato de termos sempre uma maneira afetiva de lidar com eles, sem a frieza e distanciamento (comentado por eles) dos professores portugueses, que davam suas aulas, se atinham ao tópico gramatical e não avançavam em nenhum tipo de discussão menos linguística e mais prosaica. Provavelmente, por ficarem em muitos momentos em posições desconfortáveis, como quando da discussão sobre o Colonialismo.

Além disso, nossa postura de proximidade e respeito com os alunos fez com que eles se sentissem mais à vontade mesmo com o pouco tempo de contato. Essa maneira de lidar com o corpo discente faz parte de nossa educação pessoal – não confundir com a educação acadêmica, que, em alguns casos, ensina exatamente o contrário –, pois crescemos em um contexto em que aprendemos a respeitar as pessoas independentemente da sua condição social, racial, gênero, religião, etc. Postura que, sabemos que hoje, alguns chamam de Humanismo e outros de Ecumenismo. Talvez, por isso, quando lemos Paulo Freire<sup>137</sup> e outros intelectuais que apregoam o respeito ao aluno, achamos redundante discutir essas questões por elas serem muito claras e óbvias para nós. No entanto, sabemos da importância da postura freireana, pois muitas pessoas – professores inclusive – acabam não respeitando seus alunos, por razões diversas.

A experiência com utilização de textos autênticos em Timor Leste no curso de Português básico nos confirmou a sua pertinência em um contexto distinto da primeira experiência, o que faz com que ampliemos a utilização dele para o ensino de idiomas distintos. Assim como ocorreu no caso do L.I.A.C, ao final do curso, compilamos material suficiente para desenvolvermos o módulo que denominamos de L.B.A.C (Língua Brasileira com Arte e Cultura). A definição como língua brasileira partiu dos alunos timorenses que identificavam diferenças tão notórias que não conseguiam aceitar aqueles idiomas como variações de uma mesma língua: parecia-lhes claro que eram línguas distintas. Essa discussão e outras experiências nos motivaram a desenvolver a comunicação “Falo Brasileiro” no seminário de educação em Timor Leste.

Desde antes da apresentação, sabíamos que aquela seria uma questão polêmica, ainda mais levando-se em conta que estávamos em Timor justamente por “falarmos a

---

<sup>137</sup> Site oficial de Paulo freire. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/>. Acesso em 10/03/15.

mesma língua” que Portugal, nação que ocupara aquele pedaço da ilha. A polêmica iniciou-se dentro do próprio grupo de professores brasileiros. Alguns discordaram, outros concordaram e terceiros ficaram pensando naquela provocação. Fizemos uma apresentação em que focamos nas diferenças linguísticas e culturais entre Brasil e Portugal. Na verdade, toda a discussão partiu de uma ideia de pertencimento que a língua traz. Definir uma língua brasileira (e até mesmo uma etnia brasileira) é uma atitude semelhante à dos negros americanos que definiram o *Ebonics*: em termos estruturais, não há diferenças gritantes entre essa variante e o *Standard English*. A diferença é muito mais cultural, comportamental e idiossincrática. Da mesma forma, se em termos estruturais a variante brasileira do português não difere consideravelmente da vertente europeia, culturalmente são quase que dicotômicas, como confirmam as discussões trazidas por Bagno (2000) sobre a relação entre a variante europeia e latino-americana da língua portuguesa.

Depois dessas experiências em Timor Leste, resolvemos aprofundar a ideia da interculturalidade que, inicialmente, estava voltado para o ensino da língua inglesa para o corpo discente da cidade de Salvador. A interculturalidade foi utilizada com duas línguas distintas em dois contextos específicos. Da mesma maneira que fizemos no curso L.I.A.C, ao final do projeto, compilamos material para o desenvolvimento do módulo Língua Brasileira com Arte e Cultura (L.B.A.C).

#### **4.4.1. Módulo Língua Brasileira com Arte e Cultura.**

O módulo Língua Brasileira com Arte e Cultura foi desenvolvido para compilar o material utilizado nas aulas de Língua Portuguesa para professores de malaio na escola Paulo VI, em Timor Leste, como foi comentado na descrição de nossa experiência, buscamos desenvolver um recorte diacrônico sobre a Língua Portuguesa no Brasil apresentando textos autênticos de nomes como Antônio Vieira, Marcelino Freire, Lima Barreto e Machado de Assis. Os aportes gramaticais, assim como ocorre no módulo L.I.A.C, são feitos a partir dos textos autênticos.

O módulo também, pelo seu nome provocador, se coaduna com as discussões aventadas por Bagno (2000) sobre a diferença entre o português europeu e o português brasileiro. O mais interessante para nossa pesquisa foi ter justamente entrado em contato

com essas análises teóricas em um contexto em que, talvez pela primeira vez, fomos confrontados por falantes nativos da língua portuguesa europeia. Eles afirmavam categoricamente que os brasileiros não falam português ou, nos casos menos drásticos, que estávamos deturpando o idioma camoniano. A ideia de colocar o nome do módulo com referência à Língua Brasileira é não só uma atitude de posicionamento linguístico, confirmados pelas diferenças indicadas por Bagno (2000), mas também político, pois a emancipação linguística é tributária da emancipação política.

O módulo foi dividido em partes para que pudessem ser utilizadas pelos professores de língua portuguesa brasileira. O módulo está dividido em aulas da primeira até a décima. A primeira aula, indica uma apresentação pessoal básica e um trecho do texto “Sermão das armas de Portugal contra as armas de Holanda”, do Padre Antônio Vieira. Esse texto foi escolhido para provocar a discussão acerca da relação entre Timor Leste e a Indonésia, pois ele apresenta a divisão da ilha, em Timor Leste de um lado e Indonésia do outro, no século XVI entre os dois países citados. No contexto daquele país, é uma discussão importante: os timorenses ainda procuram sanar as feridas provocadas pela invasão indonésia e os efeitos da mesma sobre as suas vidas. No contexto específico de nossa sala de aula, essa discussão é inevitável pois a turma era composta majoritariamente por professores de língua malaio que eram filhos de indonésios com timorenses ou timorenses que foram morar na Indonésia.

A segunda aula está voltada para a gramática da língua portuguesa, apresentando questões referentes à morfologia, sintaxe e semântica. Os textos autênticos escolhidos foram um trecho do livro “Iracema”, de José de Alencar e a canção “ Índia, os seus cabelos”, de Tiririca. O texto de Alencar foi escolhido para mostrar aos alunos um pouco da imagem, e do imaginário, do povo nativo do Brasil, o que inclusive causou um sentimento de maior proximidade entre o corpo discente e os brasileiros. Eles identificaram várias semelhanças com relação à compleição física, comportamento e maneirismos<sup>138</sup>. A letra da música do cantor Tiririca foi escolhida para que eles tivessem contato com um texto mais contemporâneo, além da figura de linguagem da ironia.

---

<sup>138</sup> Um momento revelador dessa identificação ocorreu quando passamos um trecho do vídeo O Povo brasileiro em que é mostrado um indígena pegando e entrelaçando folhas de coqueiro para fazer uma rede. A risadaria coletiva provocada pela cena do indígena deitando na rede nos deu a ideia de que eles haviam se identificado com aquela cena, o que foi confirmado posteriormente nas discussões acerca da matriz tupi.

A terceira aula está voltada para a discussão acerca da fonética, fonologia, prosódia e ortoepia. Os textos artísticos são um trecho do livro “Dom Casmurro”, de Machado de Assis, a música “Construção”, de Chico Buarque e os vídeos das entrevistas dos escritores Luís Takas e Paulo Lins<sup>139</sup>. A semelhança física entre o escritor carioca e o escritor timorense reforçou ainda mais o sentimento de proximidade entre os alunos e o professor e o povo brasileiro. O aparte gramatical feito na letra da canção “Construção” foi referente à acentuação, pois todos os versos da canção terminam com proparoxítonas.

A quarta aula, está voltada para a acentuação na língua portuguesa brasileira. O texto artístico escolhido foi um trecho do livro “Clara dos Anjos”, de Lima Barreto. A questão da acentuação na variante portuguesa asiática possui suas peculiaridades como, por exemplo, a mudança da tônica do termo “Democrácia”, que em Timor é pronunciado como se fosse proparoxítona. Indicamos que apesar dessa mudança fonética, como a semântica mantém-se inalterada, não vemos problema em realizar a pronúncia da variante asiática, como alguns professores portugueses e até mesmo brasileiros criticavam. Isso também pode se configurar em um elemento diferenciador que sirva como referência nacional dos timorenses.

A aula cinco está voltada para a pontuação. Os textos autênticos selecionados foram uma entrevista do treinador de futebol Muricy Ramalho e um trecho do “Manifesto Antropofágico”, de Oswald de Andrade. Os dois textos indicam pontuações referentes à voz do narrador, as vozes dos personagens – nos diálogos – e as entonações destes, indicada por exclamações, interrogações, reticências, etc.

A sexta aula tem como foco os radicais latinos e gregos da língua portuguesa, além de morfemas, sufixos e prefixos. O texto artístico escolhido foi a letra da música “Cabeça”, de Arnaldo Antunes e a crônica de Graciliano Ramos sobre futebol. A canção apresenta a discussão acerca da polissemia dos termos. Nela, a palavra é apresentada em mais de um sentido, evidenciando o caráter múltiplo que alguns termos da língua portuguesa possam ter. A crônica de Ramos serviu também para criar mais um elo de ligação com o corpo discente. Em nossas observações constantes dos moradores do local, constatamos que os timorenses são tão fanáticos por futebol quanto os brasileiros.

---

<sup>139</sup> Escritor carioca famoso pelo livro Cidade de Deus, que serviu de base para o filme homônimo.



Na aula sete são apresentadas as classes de palavras. O texto artístico é a letra da música “ Beleza pura”, de Caetano Veloso. Nessa letra, os alunos foram instados – depois de discutirem as regras básicas das principais classes de palavras da língua portuguesa – a identificarem substantivos, adjetivos, preposições, artigos, etc. A letra também foi usada para mostrar um exemplo de gíria da variante brasileira da língua portuguesa, notadamente divulgada em terras asiáticas por conta da expressão “ E aí, beleza?”, comumente utilizada pelos professores brasileiros, os cariocas e paulistas em especial.

A aula oito está centrada nos processos de derivação. A letra da canção “Geléia Geral” de Torquato Neto e Gilberto Gil, foi utilizada nessa parte. Como a letra apresenta muitos termos derivados, – “brasileiro”, “desfolha”, “tristeza”, “dança”, “hospitaleira”, etc. – serve para indicar aos alunos os processos de formação das palavras em língua portuguesa, sejam eles referentes ao acréscimo de sufixos, prefixos ou eliminação de terminações.

A aula nove contempla os termos da oração que são discutidos na compilação de frases do dramaturgo Nelson Rodrigues. Por serem frases curtas, mas de impacto, os termos da oração foram discutidos e, em seguida, o seu conteúdo era trazido aos alunos. Além de trabalharem os elementos essenciais e acessórios da oração, esta aula também apresenta os conceitos polêmicos apresentados pelo dramaturgo brasileiro, referência nacional no que concerne à discussão acerca da discussão sobre verdadeiro caráter dos brasileiros.

A aula dez trata sobre os substantivos. Um trecho da carta-testamento de Getúlio Vargas e a letra de “Águas de Março”, de Tom Jobim são os textos autênticos selecionados. O primeiro texto foi selecionado para mostrar aos alunos a discussão acerca do hibridismo dos gêneros textuais: o que inicialmente era uma carta-testamento, com o passar dos anos, transformou-se em um documento histórico e até mesmo, alguns acreditam, em um texto poético, A letra de música foi escolhida por apresentar uma seleção de substantivos diferentes.

A aula onze versa sobre artigos e adjetivos. Os textos autênticos são uma entrevista do técnico Luís Felipe Scolari e um trecho do texto “Manifesto Ludopédico” de nossa autoria. As análises acerca das duas classes gramaticais são apresentadas nestes textos de forma que os alunos consigam identificar as suas peculiaridades.

A aula doze apresenta os pronomes e suas classificações. A letra da canção “ O que”, do grupo de rock Titãs, é texto autêntico principal dessa aula. Essa canção foi escolhida por mostrar a utilização de um mesmo pronome relativo de maneira variada. Além disso, os alunos são apresentados ao conceito do concretismo, pois a letra da música é apresentada em um texto circular que indica o efeito cíclico que foi intencionado pelo autor.

A aula treze é voltada para a discussão dos números. Há a transcrição de parte do vídeo do discurso do ex-presidente Lula, que é o texto autêntico desta parte. Esse discurso apresenta vários dados numéricos: números cardinais, ordinais e fracionários, indicando para os alunos as diferenças entre eles.

Na aula quatorze, os verbos são contemplados. O texto “Totonha”, de Marcelino Freire, é o texto autêntico dessa última aula. O texto foi escolhido para que os alunos tivessem contato com a produção contemporânea da literatura brasileira, além de discutirem as questões referentes à alfabetização. Esse é um problema que aproxima timorenses de brasileiros, pois ele afeta, em graus distintos, as duas nações.

Pelo fato de o módulo ter sido desenvolvido para professores, o foco esteve mais voltado para a apresentação das estruturas gramaticais nos textos autênticos. O fato de o povo timorense ter verdadeira admiração à cultura brasileira fez com que o trabalho fosse desenvolvido com mais pertinência. No caso da utilização do módulo como material didático para estudantes da língua portuguesa como idioma estrangeiro, seja no caso do português como língua estrangeira ou no caso do idioma como segunda língua, acreditamos que possa ser utilizado desde que o foco não esteja voltado para as discussões pormenorizadas das questões gramaticais e suas correlações. Para o estudante comum, conhecer as estruturas pormenorizadas da língua deve ser de forma contextualizada para que saiba como utilizá-las numa dada situação comunicativa.

## **CAPÍTULO 4: Análise dos dados**

### **4.1. Análise dos dados do projeto L.I.A.C**

Os dados coletados para serem analisados foram as respostas dadas pelos alunos nas fichas de inscrição do curso e a comparação com as posturas e ideias apresentadas no curso, a análise crítica da utilização de vídeos não musicais e musicais, além de exercícios de tradução e desenvolvimento de textos artísticos em língua inglesa. Nesse último quesito, não obtivemos êxito em provocar nos alunos uma maior participação. Isso talvez decorra do momento crítico que vivemos em nossa contemporaneidade, comentado por Canclini (2008), no qual os indivíduos sentem-se perdidos em meio a tantas informações.

Com relação às análises das informações prévias dos alunos, referentes à idade e local de moradia, presentes nas respostas às perguntas da ficha de inscrição, vimos que eles apresentavam características que se coadunavam com a nossa proposta. As perguntas – indicadas na sequência na ordem que aparecem na ficha, após os dados pessoais – foram desenvolvidas para delinear o perfil mais adequado dos alunos para o curso. Na sequência, apresentamos as perguntas e as respectivas respostas dos alunos, comentando aquelas que nos pareceram mais válidas, dentro da abordagem proposta. As transcrições são fiéis aos textos originais produzidos pelos alunos e os destaques em negrito fazem referência aos comentários que consideramos mais importantes para nossas análises.

#### **P1: Quais são as suas expectativas profissionais e acadêmicas?**

Aluno 01: *Absorver ao máximo e transpor com qualidade o que aprendi. Espero saber de tudo um pouco, o que possa acrescentar ou mudar meus pensamentos pré-estabelecido.*

Aluno 02: *As minhas expectativas acadêmicas é cursar graduação de comunicação social, com ênfase em jornalismo e posteriormente **exerce a função com bastante profissionalismo e como sempre exercitando meu potencial.***

Aluno 03: *Não tenho total certeza do que quero, mas penso em fazer faculdade para enfermagem, me formar e **poder trabalhar para me estabilizar e ter uma vida digna.***

Aluno 04: *Minhas expectativas profissionais são muitas. Quero **terminar o curso de serviço social, me especializar na área, me qualificar também para dar aula de serviço social no curso de graduação.***

Aluno 05: *Minha expectativa profissional é obter através da faculdade **uma profissão a qual possa trabalhar e passar para as pessoas o que aprendi.** As expectativas acadêmicas são as melhores, **com aulas interessantes com professores qualificados.***

Aluno 06: ***Me formar em várias faculdades como a de música, jornalismo, psicologia e nutrição.***

Aluno 07: ***Desejo concluir meu curso de Serviço Social e também meu mestrado em Ciências Sociais, ingressar no doutorado e me tornar professora universitária. Desejo também atuar como pesquisadora.***

Aluno 08: ***Pretendo me profissionalizar na área de Cinema: audiovisual e fazer um curso superior de Designer de moda e curso superior de dança.***

Aluno 09: ***Serei uma profissional que trabalha com o que gosta e com o que se identifica. Quero sentir prazer em trabalhar.***

Aluno 10: ***Desenvolver novas habilidades que propiciem o relacionamento com diversas pessoas diferentes adquirindo conhecimento através de outras fontes.***

Aluno 11: ***Desenvolver ao longo da vivência acadêmica competências teórica, metodológica e política.***

Aluno 12: ***Biologia, música, psicologia***

Aluno 13: ***Trabalhar na área de edição comunicação ou área de saúde, odontologia.***

Aluno 14: ***Minha expectativa é trabalhar com a publicidade. Pretendo cursar faculdade de marketing porque engloba a publicidade, psicologia, administração de uma forma mais ampla. E que me trará mais conhecimento.***

Aluno 15: ***Pretendo fazer faculdade daqui a 5 anos, para me comprometer aos interesses profissionais para área de trabalho.***

Aluno 16: ***Pretendo trabalhar na área de COMUNICAÇÃO e pra isso, estou me dedicando e me inscrevi no enem e UFBA pra ter um curso superior ganhando mais oportunidade e conhecimento.***

Aluno 17: ***Poder viajar, crescer no mundo afora.***

Aluno 18: ***Eu tenho muito interesse por tudo que envolve artes e comunicações, em especial artes cênicas.***

Aluno 19: *Pretendo me formar em jornalismo.*

Aluno 20: *Fazer faculdade de jornalismo e trabalhar na área de repórter. Trabalhar como atriz no teatro e TV.*

Os alunos citaram as áreas profissionais da comunicação, jornalismo, cinema e dramaturgia, serviço social, área da psicologia, saúde, música, dança, pós-graduação e publicidade. A maioria das expectativas dos alunos está associada ao trabalho, sendo que quando eles citam a área acadêmica, essa está diretamente associada à área de trabalho deles. Há também uma prevalência da indicação de áreas das Ciências Humanas, com uma indicação maior de atividades em que o contato com a sociedade, e seus indivíduos, é direto e parte essencial dessas áreas.

No que concerne esse público alvo, a prevalência pelo trabalho em comparação com o estudo é explicada pelas próprias condições sociais desses alunos. Se para estudantes de classe média existe uma possibilidade de opção, para aqueles em condições menos aprazíveis socialmente o trabalho é imperioso. Um aluno chegou a citar que sua expectativa era ter “prazer no trabalho”, o que indica uma questão também crucial: eles devem escolher uma área promissora financeiramente, mesmo que não seja de seu gosto, ou buscar trabalhar com aquilo que gostam, apesar de terem consciência das dificuldades que enfrentarão em escolher a segunda? O melhor seria um equilíbrio entre um trabalho que ao mesmo tempo remunere justamente e seja, ao menos suportável para aquele que o realiza.

Nas respostas conseguimos identificar o desejo de ingresso ou permanência no mundo acadêmico. Para esse público alvo específico, apesar da necessidade premente do trabalho, por conta das condições existenciais, muitos sabem que o ingresso numa universidade pode ser um passaporte para uma vida melhor. Um aluno comentou que *“me inscrevi no enem e UFBA pra ter um curso superior ganhando mais oportunidade e conhecimento”*, enquanto o aluno 15 indica que *“Pretendo fazer faculdade daqui a 5 anos, para me comprometer aos interesses profissionais para área de trabalho”*, outro, confirmando a importância da globalização aventada por Santos (2002), afirmou que deseja *“crescer mundo afora”*, deixando evidente que não pretende ficar restrito ao seu local de origem. Essa é a postura desejável de todo cidadão cosmopolita da contemporaneidade.

Um aluno indicou que pretende “*Desenvolver novas habilidades que propiciem o relacionamento com diversas pessoas diferentes adquirindo conhecimento através de outras fontes*”. Essa postura se coaduna com a abordagem defendida por Hall (2003) e Mendes (2009) com relação à interculturalidade, pois o indivíduo intercultural deve estar disposto a sair de sua zona de conforto e ir em busca de informações novas em fontes distintas das usuais.

Já outro discente deseja “*uma profissão a qual possa trabalhar e passar para as pessoas o que aprendi*”, corroborando a postura freireana relacionada à democratização do ensino e mostrando uma visão altruísta do conhecimento, que não deve ser visto como um bem individual, mas como elemento de conexão entre indivíduos diversos, que trocam informações e se alimentam mutuamente.

Um estudante disse que o importante é “*Me formar em várias faculdades*”. Apesar de esse ser um objetivo difícil de ser concretizado, essa resposta mostra o perfil da juventude pós-moderna: em face de tantas opções esses jovens se sentem angustiados em escolher apenas uma opção. Canclini (2000) nos mostra que essa postura não é incomum por conta do acesso massivo de informações que vivemos nos dias atuais. A maior dificuldade nos dias de hoje é evitar o processo de dispersão e manter o foco em uma área, objetivo ou meta. Na contemporaneidade, eles parecem ser múltiplos e, nem sempre, diretamente conectados.

## **P2: Por que deseja aprender a língua inglesa?**

Aluno 01: *Acho importante, não só para minha formação profissional, mas a nível de conhecimento mesmo, nunca tive uma maior aproximação com a língua inglesa e acho válida essa oportunidade.*

Aluno 02: *Vivemos num mundo globalizado onde as interações entre países é bem grande. A língua inglesa é a língua que é mais utilizada nessas interações. Além disso, acho a língua muito interessante.*

Aluno 03: *Ter a possibilidade e facilidade de me comunicar melhor com o mundo que me rodeia com este idioma.*

Aluno 04: *Por ser importante para meu crescimento profissional e pessoal.*

*Aluno 05: Porque acredito que a língua inglesa é fundamental para o trabalho de um acadêmico, principalmente no campo da pesquisa científica.*

*Aluno 06: Para ter habilidade e para ter mais oportunidade de trabalho.*

*Aluno 07: Porque o inglês é fascinante, mas tenho um pouco de dificuldade. Gostaria de aprender mais e poder ouvir músicas, ler livros, conversar e assistir filmes em inglês.*

*Aluno 8: Na verdade, eu já tive contato com a língua inglesa, além do básico, fiz um curso de línguas numa cidade vizinha e, mesmo durando pouco tempo, foi bastante útil. Hoje em dia, é imprescindível ter o domínio da língua inglesa.*

*Aluno 09: A língua inglesa é fundamental para a expansão cultural e intelectual e quando se quer viver de comunicação se é necessário saber se comunicar de maneira diversificada.*

*Aluno 10: Devido a grande importância em saber a língua universal nas seleções do mercado de trabalho.*

*Aluno 11: Para a elaboração de artigos acadêmicos e leitura de textos.*

*Aluno 12: Para ter mais conhecimento do mundo moderno e ter facilidade de me comunicar com pessoas que falem inglês.*

*Aluno 13: Comunicação com o exterior e ocupar melhor cargos com o conhecimento linguístico.*

*Aluno 14: Desejo aprender a língua inglesa com mais intensidade pois já tenho o conhecimento gramatical. Pras minhas realizações profissionais é importante que eu tenha conhecimento da língua inglesa e outras línguas.*

*Aluno 15: Pretendo porque o mundo hoje você tem que ter a língua inglesa por que a copa do mundo está vindo aí e você tem que ter as duas línguas porque se não vai ser mais um no meio da multidão.*

*Aluno 16: Tenho conceitos formados sobre os ingleses e seu idioma e por isso nunca tive vontade de aprender, MAS se quero me dar bem nessa área, aprender a língua inglesa virou uma necessidade.*

*Aluno 17: Eu quero aprender a língua inglesa para mim expressar melhor.*

*Aluno 18: Para melhor comunicação, pois hoje em dia é indispensável o estudo da língua inglesa, até porque pretendo conhecer outros países então acho muito necessário.*

*Aluno 19: Para me comunicar com o mundo.*

Aluno 20: *Porque atualmente, a língua inglesa está sendo muito cobrado em algumas áreas de emprego e até no nosso dia – a – dia, a língua inglesa está nos influenciando principalmente nas redes sociais e com isso quanto mais conhecimento sobre a língua melhor.*

A maioria dos alunos citou a globalização como motivador para o desejo de aprender a língua inglesa, corroborando a visão de Santos (2002), que confirma o estabelecimento do inglês como língua franca do processo globalizatório. Isso nos mostra que é necessário investir na discussão da interculturalidade para esse público alvo. Também foram citadas em menor proporção a formação profissional, formação acadêmica, conhecimento prévio, Copa do mundo e a melhoria da expressividade.

Um estudante citou que *“Gostaria de aprender mais e poder ouvir músicas, ler livros, conversar e assistir filmes em inglês”*, desejo que está diretamente associado à nossa ideia da utilização de textos autênticos. A resposta do aluno apresenta a importância da arte no processo de ensino/aprendizagem. Mesmo aqueles alunos que estão mais centrados na preparação para as áreas de trabalho e acadêmicas, quando entram em contato com os textos autênticos, acabaram identificando elementos que os atraem para a contemplação da obra artística. Ainda mais no momento atual que, como nos apresenta Canclini (2004), estão disponibilizados inúmeros suportes que se associam ao texto artístico principal, sejam eles tradicionais ou pós-modernos.

Por sua vez, outro aluno indicou que *“Tenho conceitos formados sobre os ingleses e seu idioma e por isso nunca tive vontade de aprender, mas tenho necessidade”*. Essa visão nos mostra que existe uma questão contraditória: apesar de demonstrar ter conceitos negativos acerca dos ingleses – e, aqui, acreditamos que ele se refere aos falantes de língua inglesa, talvez norte-americanos também –, reconhece a necessidade de aprender esse idioma. Em nossas experiências docentes, encontramos alguns alunos que tinham resistência à língua inglesa por questões ideológicas ou por terem tido experiências negativas com cidadãos de países anglófonos. Indicamos a esses alunos que até mesmo para criticar essa ideologia, eles precisavam saber o idioma, ou não iriam ser compreendidos.



Os críticos do Ocidente, na época da Primavera Árabe, ostentavam cartazes com os dizeres “*Down with the USA*<sup>140</sup>”. Caso colocassem essa mesma mensagem em árabe, por exemplo, não iriam alcançar seus intentos ideológicos e linguísticos. Nesse momento, fizeram uso de um recurso locucionário para serem o mais objetivo possível. Isso denota um conhecimento, por parte dos árabes, das idiossincrasias do polissistema norte-americano, que simplesmente ignora textos que não estejam em seu idioma oficial. Até mesmo o ISIS, considerado inimigo número do Ocidente na contemporaneidade, produz vídeos em língua inglesa, – certamente para alcançar simpatizantes dentro da própria Europa – o que corrobora a ideia de que utilizar um determinado idioma não faz com que o falante absorva automaticamente a cultura e os ideias representados por esse idioma.

### **P3: Você possui alguma habilidade artística?**

Aluno 01: *Não que eu saiba, nunca tive incentivo para desenvolver alguma habilidade artística, mas sempre gostei de observar.*

Aluno 02: *Não possuo muita habilidade artística mas procuro me inteirar dessas atividades pois sou tímida e procurar melhorar esse defeito.*

Aluno 03: *Teatro, música (cantar), textos (criar), poemas, poesias, até “Rap”.*

Aluno 04: *Estudo teatro e me identifico bastante.*

Aluno 05: *Tenho habilidade com a escrita. Escrevo bastante e com qualidade, principalmente textos em prosa.*

Aluno 06: *Sim, eu dansei muito e sou modelo.*

Aluno 07: *Gosto de artesanato, principalmente quando ele é voltado para a questão sustentável e gosto de dançar para realizar.*

Aluno 08: *Por gostar de produções artísticas, acho que desenvolvi facilidade com a música, dramatização. A escola onde estudei grande parte da minha vida, nos possibilitava o contato frequente com produções artísticas. Uma habilidade artística que tô desenvolvendo é o violão, por gostar muito acabei me dedicando e aprendendo um pouco.*

Aluno 09: *Escrevo alguns textos dramáticos e outras crônicas. Tento tocar alguns instrumentos de sopro. Canto um pouco também.*

---

<sup>140</sup> Abaixo aos Estados Unidos (Tradução do autor)

Aluno 10: *Não mas pretendo ingressar no curso para me conhecer através de relações com as pessoas, e **ter a oportunidade de descobrir possíveis habilidades que eu tenha e não desenvolvi ainda.***

Aluno 11: *Sim. Paródia e poesias.*

Aluno 12: *Sim, cantar, compor, criar versos e poemas.*

Aluno 13: *Não, **conhecimento em edição de imagens.***

Aluno 14: *Eu tenho uma boa habilidade em produzir textos, gosto muito de estudar línguas.*

Aluno 15: *Sim, futebol é uma das minhas habilidades artísticas.*

Aluno 16: *Sei me posicionar e falar bem, sei e gosto de lidar com o público.*

Aluno 17: ***Minha habilidade em batuque, um pouco de instrumentos.***

Aluno 18: *Assim, já fiz curso de teatro, oficinas, mas sem conclusão, **mas é a área que tenho mais interesse e acredito que talento.***

Aluno 19: *Desenho.*

Aluno 20: *Acho que não, **até hoje não descobrir nenhuma habilidade artística em mim mesma.***

Alguns alunos responderam negativamente ou não souberam identificar essa habilidade. Dos que responderam afirmativamente, as áreas da música, literatura, dramaturgia e dança foram as mais citadas, o que não nos surpreendeu, pois, essas artes – exceção feita à literatura – são parte intrínseca da formação do povo soteropolitano. Também foram citadas as áreas de edição de imagens habilidade linguística, desenho e, até mesmo, futebol. A predominância da música, da dramaturgia e da dança nas citações dos alunos, apenas comprova a indissociável relação de nossa cidade com a arte. Em nossa própria formação, vários de nossos colegas, amigos, familiares e conhecidos tinham habilidade artística com algum instrumento musical, com a voz ou com o corpo. Em alguns casos, um mesmo indivíduo tinha habilidades nas três artes.

A citação acerca da literatura nos surpreendeu pelo fato de essa arte não ser muito associada à nossa terra, apesar dos grandes escritores oriundos daqui e das incríveis histórias aguardando registros que ouvimos, vimos e vivemos em Salvador. Quando o Ex-governador Otávio Mangabeira sentenciava “pense no absurdo, na Bahia tem

precedente”, mostrava que em nossa terra os acontecimentos incomuns, atípicos faziam parte do ethos da cidade.

Um aluno comentou: “*A escola onde estudei grande parte da minha vida, nos possibilitava o contato frequente com produções artísticas*”. Por essa afirmativa, podemos deduzir que ela está citando uma escola construtivista, primeiramente desenvolvida por Piaget, geralmente associada a esse tipo de ação. Nosso primeiro ambiente escolar foi em uma escola construtivista, onde éramos instados a trabalhar com artes plásticas, música, teatro, artesanato, gastronomia, dentre outros. O contato significativo com as artes no ambiente escolar ajuda não só o aluno a desenvolver uma cultura mais ampla, como também o habilita a possuir uma visão intersmiótica do texto artístico e cultural. Em nossa formação construtivista, assistimos o filme “*Clockwork Orange*” de Stanley Kubrick. Descobimos na adolescência que era baseado em um livro de Anthony Burgess. Quando a banda brasileira Sepultura lançou um disco chamado Alex (um trocadilho com o nome do personagem principal), já poderíamos prever, como nos mostra Soares (2005), alguma coisa acerca do conteúdo do disco.

**P4: Você gostaria de estudar inglês através de textos artísticos e culturais? Por quê?**

Aluno 01: *Sim, acho uma forma bem dinâmica de estudar inglês, que com certeza possibilita uma aprendizagem mais eficiente, particularmente acho muito interessante essa forma de estudar inglês.*

Aluno 02: *Gostaria muito. Sou interessada por culturas e por atividades artísticas. Seria uma atividade prazerosa pois aprender com o lúdico é muito melhor.*

Aluno 03: *Nem sempre eu gosto, as vezes estreça tentar entender os textos.*

Aluno 04: *Sim, acredito que possa ser uma forma mais fácil de aprender.*

Aluno 05: *Sim, pois acredito que a arte e o lúdico têm a capacidade de facilitar o aprendizado, transformando esse processo em algo muito estimulante.*

Aluno 06: *Sim, ficaria mais fácil de aprender a língua.*

Aluno 07: *Sim, é uma forma atípica e diversificada de aprender. Um jeito mais lúdico e criativo de adquirir conhecimento.*

Aluno 08: *Com certeza. As produções artísticas me agradam muito e são formas mais didáticas que podem facilitar o aprendizado. Tanto é que várias pessoas aprendem inglês através do cinema e da música internacional.*

Aluno 09: *Sim. Pois através de textos artísticos e culturais o ritmo de aprendizado é mantido com facilidade e quando estamos em contato com a arte e cultura nos tornamos mais cidadãos.*

Aluno 10: *Sim, pois ao mesmo tempo estarei ampliando o meu ramo de conhecimento, me informando sobre culturas diferentes e novas ideias acerca de pessoas e temas diversos.*

Aluno 11: *Sim. Os textos artísticos e culturais são mais dinâmicos, atraentes e lúdicos, fácil de absorver o conteúdo.*

Aluno 12: *Sim, para aprender coisas novas e ampliar o meu conhecimento em relação a cultura e a arte envolvendo o inglês através de textos.*

Aluno 13: *Sim, assim aprendo a lidar com os diferentes modos de expressão verbal de cada pessoa que fala o idioma.*

Aluno 14: *Sim, para conhecer o inglês falado e o inglês escrito para melhorar o meu inglês e ter uma melhor compreensão da língua inglesa de uma forma diferente que não seja somente a gramática.*

Aluno 15: *Sim, porque eu aprendo sobre outras coisas que eu não sei, quero muito aprender inglês para entender outras coisas com os estrangeiros.*

Aluno 16: *Sim, é mais interessante.*

Aluno 17: *Sim, porque a cultura é muito importante e a gente vive na cultura.*

Aluno 18: *Sim, porque além de estudar a língua, estaremos nos culturando, acho isso muito importante.*

Aluno 19: *Sim, pois seria ainda mais prazeroso.*

Aluno 20: *Sim, porque seria interessante aprender inglês por meio de culturas diferentes, costumes diferentes, pois ajudaria a comunicação, porque não adianta aprender apenas o inglês, pois diferentes povos falam inglês, mas com seus costumes, ou seja, tem a sua cultura diferente.*

A última pergunta foi feita na intenção de identificar a disponibilidade de os alunos estudarem o idioma dentro da abordagem proposta e que razões os levariam a fazê-lo. A maioria deles citou questões ligadas à cultura e cidadania, um aluno disse que

“nem sempre” estudaria através dessa abordagem, outros citaram a ludicidade e dinâmica e alguns também comentaram sobre a facilidade que essa abordagem pode proporcionar na aquisição do idioma.

Um estudante comentou que “*várias pessoas aprendem inglês através do cinema e da música internacional*”, o que é uma realidade que vemos há décadas, e foi inclusive um dos elementos inspiradores para a realização do projeto L.I.A.C. Na verdade, tanto o cinema quanto a música lidam com o elemento afetivo. Existe uma grande diferença entre pedir que um aluno assista um filme ou escute uma música que não seja de sua preferência e requerer que ele estude aquilo que lhe apetece. Também é uma forma de tornar o ambiente de ensino um lugar prazeroso, pois tendemos a nos desenvolvermos melhor em ambientes em que nos sentimos confortáveis. Essa abordagem contempla os anseios do corpo discente que devem ser não só respeitados como levados em alta consideração, como apregoa Freire (1994).

Hoje em dia, com o fenômeno das séries norte-americanas, muitas pessoas entram em contato constante com a língua inglesa e alguns chegam a incorporar expressões, palavras, estruturas linguísticas de maneira irregular, mas significativa. A conexão entre os níveis locucionários – os diálogos, os *voice over*, as letras das músicas – e ilocucionários – as ambientações, as vestimentas, o gestual – faz com que esses indivíduos que se expõem a esses textos artísticos consigam absorver informações de fontes distintas, o que facilita na compreensão do contexto como um todo.

Diz um aluno que gostaria de estudar fazendo uso dessa abordagem “*porque seria interessante aprender inglês por meio de culturas diferentes, pois ajudaria a comunicação, não adianta aprender apenas o inglês, pois diferentes povos falam inglês, mas têm seus costumes, ou seja, tem uma cultura diferente*”. Nessa resposta, ele apresenta uma visão que poderia servir de paradigma para a postura dos que estudam um idioma estrangeiro. Compreender que qualquer língua, independentemente de sua origem, pode aportar alguma coisa a mais em locais distintos e adquirir as nuances locais, no processo que Robertson (1992 apud Kumaravadivelu, 2008) denomina “glocalização”. Essa visão é válida para não cometer o erro de considerar uma variante melhor que outra. Cada uma delas tem a sua validade de acordo com os propósitos linguísticos e contextos específicos em que são usadas.

Os videoclipes que tiveram uma maior repercussão foram os vídeos musicais associados à comunidade negra (*I ain't new ta this, Thriller e Please, please, please/*

*Nightrain*) do que aqueles apresentados por artistas brancos (*In bloom* e “Alto do coqueirinho”). Contudo, os alunos não se identificaram com a imagem de uma artista branca cantando sobre um local predominantemente habitado por negros. Alguns deles chegaram a questionar se a artista morava nesse bairro, pois, em caso negativo, eles acreditavam ser uma atitude de apropriação indevida. Isso reforça a importância das questões da identidade, como nos mostram Hall (2001) e Mendes (2009) no processo de ensino e aprendizagem. O olhar crítico acerca dessas questões nos faz confirmar que para os alunos a questão étnica prevalecia em relação à nacional. Aproveitamos o ensejo para discutir com os alunos o caso do rapper Eminem: artista branco dentro de uma cultura majoritariamente negra. Um aluno citou que Eminem só fora aceito pela comunidade negra por ser um artista tão bom que transcendia os limites das divisões raciais do país. Comentamos que o fato de Dr. Dre<sup>141</sup> ter produzido Eminem era uma espécie de chancela ao artista. Talvez, se Marcella Bellas tivesse tido a chancela de um artista negro icônico – Carlinhos Brown, por exemplo – a aceitação dos alunos fosse maior.

Com os vídeos não musicais, ocorreu uma menor repercussão por parte dos alunos. Provavelmente, esse distanciamento tenha decorrido do fato de haver uma insegurança para ler as informações não textuais e focar unicamente nas informações linguísticas. Essa condição ficou clara quando apresentamos a entrevista do rapper Krs-one<sup>142</sup> para o diretor e também o rapper Ice-T parte do documentário *Something for nothing: the art of rap*. Nesse vídeo, o artista descreve como ocorre uma batalha entre rappers. Por conta da sua expressividade corporal e linguística exagerada – muitos gestos, voz alta, pausas dramáticas, representação de vozes de outras pessoas, etc. – acreditávamos na pertinência da utilização desse vídeo na nossa aula. Contudo, como os alunos estavam diretamente centrados na compreensão dos signos linguísticos expressos pelo cantor, o entendimento não foi absorvido por eles. Resolvemos colocar o vídeo novamente, desta vez sem o áudio, e os alunos comentaram de maneira adequada sobre o que travava o mesmo.

Essa experiência nos confirmou o fato de que para se fazer uma leitura intersemiótica de um texto audiovisual, faz-se necessário uma preparação por parte dos alunos para buscarem informações não apenas no texto, mas também nas imagens,

---

<sup>141</sup> Renomado produtor e rapper negro, ex-integrante do controverso grupo N.W.A (Niggaz With Attitude)

<sup>142</sup> Um dos mais importantes MCs do Hip-Hop, também conhecido como The Teacha (O ‘fessor: tradução do autor)

gestos, etc. Essa habilidade está diretamente conectada ao desenvolvimento das múltiplas inteligências apresentadas por Gardner (1994): quanto mais inteligências diferentes forem desenvolvidas, mais gabaritado estará o indivíduo para lidar com os textos intersemióticos.

No que concerne aos vídeos musicais, a compreensão linguística foi facilitada pela letra de música disponibilizada para eles, mas também pelo fato de o videoclipe musical apresentar uma ambientação que indica sentimentos, emoções e ideias. Mesmo sem terem contato com a letra, muitos alunos já haviam identificado o clima melancólico da canção *In bloom*, ao observarem a performance dos músicos da banda, em especial do guitarrista e vocalista Kurt Cobain, que alternava expressões de seriedade e enfado. Em alguns momentos, ele apresentava sorrisos irônicos, previamente ensaiados para provocar uma sensação de enfado. O fato de os músicos destruírem seus instrumentos no final do vídeo também fez com que os alunos identificassem elementos de raiva na canção, que são confirmados ao ler a letra, em consonância com a visão de Soares (2005) sobre o caráter multimodal do videoclipe e dos seus textos associados.

O que podemos identificar com a utilização do videoclipe nesse contexto é que houve uma maior aceitação do público alvo dos vídeos musicais. Isso pode decorrer por conta da idade dos alunos e pelo fato de morarem em uma cidade na qual a cultura é um elemento forte, em especial a música. Houve também compreensão das referências culturais através da associação com a própria cultura, numa relação intercultural entre polissistemas aparentemente distintos. O clipe *I ain't new ta this*, ambientado num clima mafioso, foi logo identificado pelos alunos como análogo ao mundo dos traficantes de drogas. A compreensão das referências culturais também se fez presente quando os alunos identificaram semelhanças entre as danças de James Brown com passos de boxe – eles foram informados, depois da exibição do vídeo, que Brown, antes de cantor, fora um boxeador –, além da semelhança com os passos realizados por Michael Jackson. Isso confirma a importância do corpo como elemento linguístico, já que Jackson, quando criança, tentava emular os passos do *Godfather of soul*, corroborando o fato de a dança ser uma linguagem: linguagem de uso constante em nossa terra. Essa sensibilidade dos alunos soteropolitanos ao movimento coordenado pode ter auxiliado nessa identificação.

As análises dos exercícios de produção textual breves e tradução das letras das músicas trabalhadas em sala de aula, nos mostrou que os alunos já tinham conhecimento prévio de algumas estruturas linguísticas da língua inglesa, além de conhecimentos culturais que auxiliam na sua absorção. A maior problemática relacionada a esses exercícios foi o fato de a maioria dos alunos não ter realizado as atividades. Contudo, selecionamos aquelas respostas que mais apresentam elementos válidos para nossa discussão. No primeiro exercício, eles deveriam fazer um texto – seguindo o exemplo que havíamos colocado no quadro com nossos dados – com suas informações básicas: nome, idade, ocupação, uma coisa que goste e outra que não goste.

**Ex. 01. Write a text with your personal information.**

Aluno 01: *My name's (...) and I have seventeen years old. I'm of the Brazil country and I lived always here. I am student of the college of Philoshophy and Humanities of the Federal University of Bahia, where I am studying Social Service. I like listen song, read books, access internet and talk to my friends, therefore like not of to stay wiyhout do nothing.*

Nessa apresentação, podemos ver alguns equívocos de tradução comuns àqueles que entram em contato com a língua inglesa pela primeira vez. O primeiro deles é referir-se à idade fazendo uso do verbo “Ter” (To Have), em vez do verbo “Ser/estar” (To Be). Isso deve-se ao fato de, em português, utilizarmos esse verbo. Na verdade, os alunos devem ter em mente que a idade não é uma posse. Ou seja, em inglês, o falante diz que “está com (...) anos”. A inclusão de preposições onde não se faz necessário – como em “...*Of the Brazil country*” e “*Like not of to stay... ...*” ou a exclusão delas onde é normativo colocá-las – como em “*I like listen song*”. O aluno também utilizou uma conjunção equivocada (*Therefore*), onde seria mais adequada uma adversativa (*But, however, etc*). Apesar desses equívocos, que poderiam ser associados a um “*Brazilian English*”, como comenta Neto (2014), conseguimos compreender o texto, o que deixa evidente o carácter comunicativo das enunciações, pois essa é a sua função precípua, como defendem Richard e Rodgers (2001).

No exercício sobre a criação de nomes de bandas fictícias os alunos criaram os nomes aqui apresentados da maneira como foram escritos: *Sweet Child; Star of life; Quartzo; Transparancing the honour; Forever alone; Remaining youth e New face*. A



referência mais imediata que identificamos foi a expressão *Sweet Child*, em uma clara citação à música da banda norte-americana Guns 'n' Roses e seu hit *Sweet child o' mine*. Outra referência notada foi a utilização do termo *Forever*, bastante difundido por conta de inúmeras canções que contam com esse vocábulo, como *Forever*, do Kiss e *Forever Young*, do Alphaville.

No exercício sobre os nomes de músicas, os alunos apresentaram os termos: *Comeback*; *Star of gold*; *Like Star*; *Truey Love* e *Live in Paradise*. A primeira referência que nos chamou atenção foi a expressão *Comeback*, muito comum no universo da música pop, geralmente em canções que tratam de temas associados a relacionamentos terminados e suas consequências. Esse vocábulo – e suas variantes – é recorrente no mundo da música pop, como nas canções *Comeback* do Bush e *I'll come back* do Foo Fighters. Termos como *Star*, *Like*, *Gold*, *Live*, *Love* e *Paradise* também fazem parte do léxico do mundo da música Pop e a sua utilização pelos alunos mostra que eles têm conhecimento prévio dos termos que se associam nesse contexto específico.

O exercício de tradução de letras de música enfrentou alguns entraves. O primeiro deles foi o fato de poucos alunos terem realizado a tarefa e aqueles que a fizeram, na verdade, copiaram traduções da internet: um dos alunos, até mesmo indica o site “Vagalume” como fonte. Contudo, como a canção *Miss me* do Grandphone Vancouver era recente, os que fizeram tradução dessa música, tiveram que usar dicionários para encontrar o seu significado. Os que fizeram identificaram que o primeiro termo do título é polissêmico: pode tanto significar “Senhorita” quanto “Ter saudade”. Alguns alunos, na dúvida, colocaram os dois termos. Contudo, ao observar o contexto do vídeo – em que são apresentadas referências a diversos Videoclipes da história da música, todos de artistas de países anglófonos – viram que o segundo sentido era mais apropriado. Além disso, o refrão indica uma referência à idade (“*Miss me/ While I'm Young*”), e ela ajuda a traduzirmos de maneira adequada a letra.

Ao final do curso, reunimos os alunos para um bate papo informal, realizado fora do ambiente de sala de aula – no estúdio de gravação musical da instituição – e perguntar-lhes sobre a visão crítica deles com relação ao curso, à metodologia utilizada, ao professor e ao conjunto da iniciativa como um todo. A conversa foi filmada e o áudio transcrito. Na conversa, transcritas respeitando os vocabulários e sintaxes dos alunos, pudemos identificar algumas visões dos alunos sobre o curso. Os comentários, críticas, perguntas e citações mais importantes para nossas análises estão apresentados abaixo.

## **O que vocês acharam do curso?**

*Aluno 01: Eu gostei...só achei que foi curtinho...podia ser mais, né?*

*Aluno 02: Só não curto quando o professor “bota” aqueles vídeos “das antiga”. **Vídeo em preto e branco é chato!***

*Aluno 03: **As letras das músicas são muito longas.***

*Aluno 04: Tinha que botar só **rap**, professor!*

*Aluno 05: Eu queria mais gramática e tradução.*

*Aluno 06: **Tem algum estilo musical que o senhor não conhece, professor?!***

*Aluno 07: **Faltou a nota da gente.** Vai ser a mesma nota pra todo mundo ou vai ser individual?*

*Aluno 08: Gostei de escrever as letras.*

*Aluno 09: Aprendi muito. **Eu agora quero ouvir tudo de James Brown e de Bob Marley.** Pensei que Bob só tinha aquelas músicas chatas, mas essa que o senhor colocou é f...*

*Aluno 10: Não gosto de exercício pra casa. Tô sem tempo pra estudar.*

*Aluno 11: Não gostei dessas músicas velhas. Queria algo mais de hoje.*

*Aluno 12: **Eu vi que o pessoal americano fala inglês diferente de Bob Marley.***

*Aluno 13: Professor, faltou aquela música do Olodum em inglês.*

*Aluno 14: Eu queria uma casa igualzinha à do **Puffy Daddy** do clipe! É tudo assim nos Estados Unidos, professor?*

*Aluno 15: A gente tinha que conversar em **inglês nas aulas.***

*Aluno 16: Eu peço desculpa, professor, mas não pude ir em muita aula. Final do ano é complicado.*

*Aluno 17: Eu gostei, mas o professor disse que ia cantar e não cantou!*

*Aluno 18: Tinha que ter uns clipes de pagode.*

*Aluno 19: Eu gostei de Rihanna, mas Beyoncé é bem melhor!*

*Aluno 20: **Fiz um rap em inglês** e depois queria que cê corrigisse para mim, professor.*

Como podemos ver nesses trechos, as visões acerca do curso foram as mais diversas possíveis. Alguns alunos criticaram a pouca ênfase na gramática e tradução tradicionais. Alguns citaram a escolha de músicas e vídeos antigos como algo negativo. Comentou-se também sobre a extensão das letras das músicas trabalhadas, o que talvez tenha motivado a pouca produção textual dessa natureza quando requerida como exercício para casa. Alguns indicam a falta de tempo para estudar, enquanto outro desculpa-se por não ter tido a frequência que desejava. Um aluno, que já tinha cetro conhecimento do idioma, sentiu a necessidade de se falar inglês nas aulas. Contudo, sabíamos que ele era a exceção à regra: a maioria dos alunos não tinham domínio sobre o idioma estudado. Em alguns casos, era a primeira vez que estudavam-no. Um aluno citou a preocupação com as notas do curso, mostrando uma postura recorrente no ensino público de Salvador, em que o elemento mais importante, em termos práticos, é a nota final.

Um das questões que mais identificamos como efetiva foi a utilização do videoclipe como elemento de atração do corpo discente. Um aluno confirma que: *Aprendi muito. Eu agora quero ouvir tudo de James Brown e de Bob Marley. Pensei que Bob só tinha aquelas músicas chatas, mas essa que o senhor colocou é f...*, deixando evidente que não conhecia bem o trabalho dos artistas e as aulas o motivaram a ir em busca de mais conhecimento acerca dos mesmos. Essa postura pode levar a um contato recorrente com a língua inglesa, seja com os nomes das músicas, discos e artistas, mas também outros tipos de informações. Também reconhecendo as variantes da língua quando diz: *Eu vi que o pessoal americano fala inglês diferente de Bob Marley*. Outro, seduzido pelas imagens de um indivíduo negro morando numa casa suntuosa, o que lhe pareceria incongruente, disse: *Eu queria uma casa igualzinha à do Puffy Daddy do clipe! É tudo assim nos Estados Unidos, professor?*

Contudo, o que mais nos chamou a atenção foi o aluno que compôs um rap em inglês e pediu para que corrigíssemos. Essa era, na verdade, a postura que gostaríamos que a maioria dos alunos tivessem em nosso curso. Se o contato com os textos autênticos ajuda no processo de assimilação da língua estrangeira, a produção desse tipo de texto é um reforço ainda maior: o aluno saía de uma posição passiva para uma condição ativa, em que ele é o produtor de conteúdo em língua estrangeira e não apenas um leitor e reproduzidor de textos de outros. Essa iniciativa promove uma maior autonomia por parte do discente.

O fato de a maioria dos alunos não ter produzido seus próprios textos autênticos nos frustrou, pois a ideia inicial do projeto era a de que os alunos produzissem, ao longo desse processo, o roteiro e filmassem um videoclipe de uma banda fictícia criada por

eles. A entidade disponibilizava câmeras e equipamentos de filmagem, o que facilitaria o processo de realização, já que na época do projeto os I-phones ainda não eram uma realidade corriqueira. No entanto, os alunos não demonstraram interesse em produzir suas próprias obras e isso nos parece que tem a ver com uma questão geracional. A geração dos jovens da atualidade, indicada por Canclini (2008), está mais voltada para o compartilhamento e críticas de produções artísticas, em vez da produção das mesmas e, quando produzem, a qualidade não parece ser o foco. Isso se confirma no tempo gasto atualmente para a gravação de uma música no meio profissional<sup>143</sup>. É a geração do *like*, *share* e *comment*, sempre voltados para a produção alheia. Isso não implica em dizer que eles são melhores ou piores que outras gerações: são apenas diferentes.

A produção cultural da atualidade está muito mais atrelada ao relato de vidas e experiências corriqueiras, como podemos confirmar pelo sucesso de Youtubers como Kéfera, Christian Figueredo e Whinderson Nunes. São pessoas normais que postam vídeos comentando assuntos do seu interesse e acabam reverberando num grupo grande de internautas. Em alguns casos, nem mesmo o conteúdo é importante: a fama alcançada por Whinderson Nunes tem como um dos responsáveis a forma como ele se expressa, seu sotaque e idiossincrasias linguísticas, em vez do conteúdo daquilo que fala. Às vezes, há uma prevalência da forma em relação ao conteúdo. Canclini (2008) já havia identificado essa ênfase na produção e consumo de Videoclipes ao afirmar que esse é o gênero mais associado à pós-modernidade.

Trabalhar com videoclipes para o público alvo da TV Pelô nos levou a algumas conclusões. Os alunos sentem-se mais atraídos por vídeos que sejam culturalmente significativos para eles e essa significação tem a ver com a conexão entre o que é visto nos videoclipes e vivido pelos alunos em suas vidas, numa postura atrelada ao saber sensível defendido por Duarte Jr (2004), no qual os anseios dos alunos são respeitados e levados em consideração. Além disso, há, como apregoam Reis e Brock (2010), um respeito à identidade do outro.

Quando provocados, os alunos nos mostraram que já trazem um conhecimento prévio da língua inglesa por esta estar presente no dia a dia desse público, que vive em uma cidade turística. Alguns termos e palavras eram apresentados e os alunos identificavam corretamente seus sentidos. O entrave maior talvez tenha sido a produção

---

<sup>143</sup> Como exemplo da diferença podemos citar a canção “Good Vibrations” dos Beach Boys, que levou seis meses para ser finalizada. Hoje em dia, uma canção leva alguns dias para ser finalizada.

de textos escritos. Foram requeridos aos alunos traduções das letras das músicas, comentários sobre os vídeos e resumo das vidas dos artistas, mas, como não eram atividades obrigatórias, os alunos não fizeram. Com relação à produção de textos orais em Língua Inglesa, os alunos demonstravam a insegurança corriqueira daqueles que utilizam um código linguístico que não seja de seu domínio. Contudo, a compreensão de termos, contextos e expressões idiomáticas foi realizada, muito por conta do auxílio das imagens presentes no Videoclipe.

#### **4.6. Análise dos dados do projeto L.B.A.C**

Em nossa análise de dados do projeto L.B.A.C, coletamos os exercícios realizados pelos alunos, centrando naqueles em que as questões interculturais fossem mais evidentes. Neste caso, o texto de apresentação dos alunos, as análises deles sobre as matrizes do povo brasileiro, a partir do vídeo “O Povo Brasileiro”; exercício sobre as razões que os levaram a estudar português; exercício sobre a etimologia dos nomes dos alunos, além de nossas próprias impressões acerca da cultura timorense de como elas utilizam a língua portuguesa em seu contexto.

Nas ruas, mercados, lojas e restaurantes, a língua utilizada é o tétum e naqueles lugares frequentados por turistas é o inglês. Apesar disso, desde nosso primeiro dia, conseguimos identificar a forte presença da cultura brasileira. A maioria dos meninos jovens ostentavam o corte de cabelo do atacante Neymar, quando este ainda jogava no Santos; ao andar pelas ruas e utilizar os taxis da cidade, é comum ouvir música brasileira, principalmente de artistas do gênero sertanejo, como Leonardo e Paula Fernandes, além de artistas bregas, como Amado Batista. Fomos, inclusive, convidados a participar como jurado de um concurso de música realizado pelo SENAI de Dili. Nesse concurso, todos os concorrentes cantaram músicas brasileiras dos artistas supracitados, o que nos mostrou o quão relacionados os timorenses estão com relação à música brasileira, em especial os artistas de sertanejo e brega.

O primeiro exercício consistia numa apresentação breve na qual eles deveriam falar o nome, idade, estado civil, profissão e preferências. A primeira questão linguística que nos chamou atenção foi o fato de os alunos fazerem uso do pronome pessoal enclítico (“eu chamo-me...”) quando se apresentavam, já que no português brasileiro ele

aparece como próclise (“eu me chamo...”). Em seguida, analisaram o texto “Sermão pelo bom sucesso das armas de Portugal contra as de Holanda”, do Padre Antônio Vieira. Pedimos que eles buscassem a compreensão através de termos já conhecidos. O texto escolhido foi culturalmente significativo, pois trata sobre as guerras travadas entre Portugal e Holanda exatamente na região que hoje compreende a Indonésia e Timor.

Com relação à utilização dos vídeos, a atividade que obteve maior ressonância foi a realizada com trechos do documentário “O Povo Brasileiro”, baseado no livro homônimo de Darcy Ribeiro. A utilização desses vídeos fez com que os alunos identificassem, através das imagens, referências culturais e sociais das três principais etnias que formaram o Brasil em seus momentos iniciais. Pedimos aos alunos que realizassem um Trabalho Para Casa no qual comentariam acerca de cada uma das matrizes formadoras do povo brasileiro. Primeiramente, por ordem de precedência, os alunos comentaram acerca da matriz indígena brasileira. As transcrições são fiéis aos textos originais produzidos pelos alunos e os destaques em negrito fazem referência aos comentários que consideramos mais importantes para nossas análises.

### 1) **Matriz Tupi**

Aluno 01 - *A vida brasileira daquele tempo **podemos chamar o povo primitivo.***

Aluno 02- *Só outra parte eu muito não gosto, quando as pessoas está castigo **eles mata na seguinte comer carne da gente.***

Aluno 03- *Na quela tempo algumas coisas que não gosto sobre a sua maneira de viver **que não usa roupa.** Mas este umas coisas e normais porque naquele tempo todos zente não conhece roupa.*

Aluno 04- *Mais eles fazem á guêrra porque todos os dias eles **sempre comer mandioca.***

Aluno 05- *Tem várias plantas (frutas e arvvores) que conhecido ou **habitualidade trazer mandioca.** Faz farinha para comer. O tupi gosta de matar animais para comer conjunto da família também **gosta de comer carne homem, mulher, criança que concendendo inimigo.***

Aluno 06- *O filmagem que eu consegue ver representou o povo origem brasileira. A vida brasileira na quele tempo podemos **chamamos o povo primitivo, são deles sem roupa.***

Aluno 07 - *Os povos ainda não conhecem educação e por isso eles viveram sem roupas.*

Aluno 08- *Só comida de mandioca eles não tem outra mais outras comidas.*

Aluno 09 – Geralmente, o povo brasileiro naqueles tempos todas as atividades como sistema tradicionais. So outro parte eu muito não gosto, **quando as pessoas que está castigo alguns dias eles matam na seguinte comer carne da gente.**

Aluno 10 – Na quela tempo alguns coisas que não gostou sobre a sua maneira de viver **que não usar roupa** mas este uma coisa é normal porque naquela tempo zentes não conhece roupa.

Aluno 11 – O povo índios têm uma historia que único do mundo. Porque quando no tempo guerra, inimigo que morreu o **povo índio tomar-se cadáver inimigo para comer** dos povo índio.

Aluno 12 – O povo Brasileiro muitos tem problemas, os ropas, casa e também trabalhar e cada por dia. O povo brasileiro tipos de forma nação, sistema governação feudal.

Aluno 13 – Na quela tempo o povo brasileiro estava com vida tradicionais. Atividade principal guerra e outras que agricultura. Sistema agricultura com tradicionais. **Alimentação com mandioca** e casar os animais para consumo.

Aluno 14 – Os homem do país Brasil muito ano de passado guerra civil. Os homem e as mulhier e também que as qurianças. Muito mortes e povo do Brasil muita dificuldade e outra econômica, social, política e agricultura pescadores muito tradicional.

Aluno 15 – O povo indígena é **povo primitivo que não usa roupa** ou vestir o roupa, sempre marca vermelho no corpo. O Tupi gosta trabalho e muito trabalho conjunto. Também tem espírito para viver.

Aluno 16 – A minha opinião sobre vídeo o povo origem brasileiro como as seguintes. A vida povo brasileira quel tempo **o povo primitivo, são deles sem ropa.** Eles dependeo a vida agriculturas tradicionais.

Aluno 17 – Primeiro, eu consegue vir a vida povo brasileiro, na quela tempo o povo primitivo eles devendeo a vida agricultor, tradicional. **Ao lado alimentação são deles como comida mandioca** mais eles transforma farinha mandioca para respondeo necessidade basico.

Aluno 18 – Anticamente o povo do tupi vivemos infrenta muitos dificuldade. Os povo taça plano para criar uma guerra também amonstrar ritual original.

Aluno 19 – **Nesto momento os povos ainda não conheceram educação por isso eles viveram sem roupa** e não daram tempo para viver melhor mas viver ser escravo. Quando os homens foram da casa para cazar na floresta levaram **os materiais tradições para mataram animais e os homens levaram as carnes daram as mulheres cozinhar para jantar.**

Aluno 20 – Primeiro eu observa ou vir no vídeo, pessoal mente eu muintcho triste porque na passado é muintcho difícil, para a vida ser o mano no Brasil porque o rajão primeiro: não organizado, não tem alimentação, não tem roupa.

Com relação a essa matriz, conseguimos identificar certas crenças e visões dos alunos timorenses. Em algumas respostas, a associação entre nudez e primitivismo é indicada com um sentido negativo. Os alunos também identificaram a importância da mandioca no cotidiano do povo indígena. Mas o que mais chamou atenção dos alunos foi a questão relacionada à antropofagia. Quando da exibição do vídeo, muitos alunos ficaram chocados com as representações dos rituais antropofágicos e isso reforçou a imagem de que os indígenas brasileiros eram primitivos. Contudo, explicamos aos alunos a diferença conceitual entre canibalismo e antropofagia, mostrando que aquele traço da cultura indígena deveria ser analisado dentro do contexto específico dessa comunidade e não comparada com o mundo contemporâneo. Nesse momento, indicamos algumas diferenças entre o polissistema dos indígenas e os da cultura ocidental e que, dentro de um prisma intercultural, não nos cabe julgar com nossos parâmetros, mas entendermos que existem culturas diferentes das nossas e elas devem ser respeitadas. Em seguida, eles se expressaram acerca da matriz portuguesa:

## 2) **Matriz Lusa**

Aluno 01- *Os portugueses são muito inteligentes ficaram na cidade tiveram muitas roupas, alimentos e dinheiro para fazer a festa, eles mandaram povo de pele preta para trabalhar na festa, na casa, na horta e na varzia.*

Aluno 02 - *Povo Portugal é povo inteligente, mais bonito, mais simpático.*

Aluno 03- *Uma nação pobre na sua história pasada na vida economia com sua fé na vida religião o que fas eles também ter esperança de viver.*

Aluno 04- *O povo português mais forte cristão católico*

Aluno 05- *Histórias de português é muito único de grande. O homem branco fo correndo mundo ate uma terra onde todos os homens são castanhos.*



Aluno 06- *Portuguesa é uma nação que pertence monarquia. O povo Portugal são cristão (monoteísmo), individualismo, egoísta e fanático Portuguesa não existe cultura primitiva e diferencia com índios e africanos.*

Aluno 07 – *O povo portuguesa são vida pouco diferente com povo brasileiro. Todas gentes **respeitar o rei como de Deus**, na quela tempo uso sistema monarquia.*

Aluno 08 – *Portugueses é uma nação pobre na sua história passada na vida economia mas **Portugal rica com sua fé na vida religião** que faz também eles ter esperança de viver.*

Aluno 09 – *Sobre a matriz de lusa na filmagem eu ouço o principio de Portugal. Em Brasil e Timor Leste igual. **Mandou o povo com trabalhar para deles e sem pagamento para o povo.***

Aluno 10 – *Portugal oficialmente república portuguesa é um país soberano unitário localizado no sudoeste da Europa, Portugal é um país desenvolvido, com um índice de desenvolvimento humano.*

Aluno 11 – *Naquele tempo o povo do Brasil, senta-se sofrimento. Primeiro do mundo. O português domínio varias lugares para comercio e ujar a língua portuguesa para comonicar.*

Aluno 12 – *Portugal é uma nação que mais antigo independência ou mais velho ganhar independência do mundo. **Povo Portugal é povo inteligente, mais bonito, mais simpático e também povo Portugal usar sistema razismo.***

Aluno 13 – *Segundo filmagem que eu consigo ver as seguintes: o povo portuguesa são vida delas diferente com povo brasileiro. Porque eles mandar como o sistema de monarquia na quela tempo. **Todas gentes respeita o rei como o Deus.***

Aluno 14 – *Parte sobre matris de lusa, eu vir filmagens que eu as seguintes: o povo portuguesa são atividades deferente como povo brasileiro. **Por que eles mandam com sistema monarquia na quela tempo.***

Aluno 15 – *Eu acho que na **matriz lusa porque já era muintcho inteligente para o homem** portuguesa porque no tempo passado matriz lusa já identifica portuguesa é muintchos conhecidos primeiro no mundo.*

Aluno 16 – ***Portugal também rica em na sua conhecimento na história de descobrir o mundo** como Vasco da Gama e Fernão de Magalhães que descobre mundo é redondo e também descobriu algumas nações na sudoeste ajiatico.*

Aluno 17 – *O padre antonio vieira deixa o país de portuguesa estavam em Lisboa. Siclo XVII em tempos de politica contra as Holanda.*

Aluno 18 – ***Portugal e uma nação que muito católica.***

Aluno 19 – *O sistema culturais povo português mais tem politeis, o povo portuguesa mais forte cristão maioria povo católica.*

Aluno 20 – *O povo portuguesa muitas pessoas quer trabalhar como pescador para responder a necessidade básico. São povos portugueses sempre respeitar o rei como de deus.*

Em contraposição à visão que demonstraram acerca dos indígenas, a visão acerca dos portugueses foi positiva. Os alunos citaram a inteligência e beleza do povo português, mas também o colonialismo, tanto com relação aos indígenas, como com relação aos africanos. Com relação a essa matriz, o que mais nos chamou atenção foi o fato de os alunos citarem o respeito ao rei como uma divindade a religião monoteísta como um exemplo de civilidade. Essa questão religiosa nos foi pessoalmente desafiadora. Os alunos nos perguntaram se tínhamos alguma religião e quando lhes respondemos que não seguíamos nenhuma religião específica, a reação foi de incredulidade, que só foi amainada quando lhes informamos que havíamos sido batizados na igreja católica. Nos pareceu que, para o timorense, a inteligência, a formação moral e a erudição estavam atreladas a uma associação com alguma religião, especialmente as monoteístas e, dentre essas, a católica. Isso pode decorrer da influência portuguesa, mas também por conta da relação entre a religião católica e a resistência contra a invasão indonésia.

Uma religião e uma língua que haviam chegado com o colonizador português, e carregam todas as suas implicâncias, acabaram servindo de elementos de resistência nos embates entre Timor e indonésia. Isso nos mostra como um idioma e uma religião imperialistas podem ser subvertidos e utilizados em favor de um povo oprimido ou subjugado, como defende Santos (2002). A visão dos nossos alunos acerca dos portugueses era positiva, diferente da visão que demonstravam acerca da última matriz analisada: a matriz africana:

### 3) **Matriz Afro**

Aluno 01- *No vidieo que aprecenta sobre todas actividades aus trabalhadores na areias agricultura. Com todo esforsu que eles fazem é para atingir a sua economia familiares naquela*

*tempo. Tem uma valor significantes na figura que apresentou no video e que podemos apresentar os alunos e também devem seguir o exemplo.*

Aluno 02- **Cultural o povo África muito primitivo que igual com cultura índios. Mais o povo África próspero que não igual povo português. O povo africa pertencer politeísmo. Africano não caçador porque tem muitos animais.**

Aluno 03- *Um povo de um vasto leque de características fenotípicas em relação também à população africano **que vive em cidades modernas através de continente.***

Aluno 04- *Naquele tempo o **povo uja vestuário minimu vive primitivo gosta de música e dança tradicionais também desportos tradicionais.***

Aluno 05- *Os africanos ou continente negro africano composto com, angola, congo e damzome. No África vive povo Yoruba ou origem do homem que nasci na africa.*

Aluno 06- *O povo africano que pele preto e também fala a língua português. **Povo africano antigamente muito pobre, porque eles vida na terra não usar as roupas que bem e melhor. Porque diariamente nunca usar as roupas que bem.***

Aluno 07- *Parte o matriz de africanos na quele tempo povo africano fica com pré-história. **Por exemplo sem usar as roupas e comer a carne dos colegas são homanos. E na quele tempo que a conhecido a origem homo sapiens.***

Aluno 08 – *O povo africano no tempo antepassado chamamos o tempo pré-história, **entrou na quele tempo povo sem ropa, mais eles consegue responder outras maneiras que eles tem. Atividade eles são duas parte porque o homem e a mulher diferente atividade não a mesma.***

Aluno 09 – *O povo africano bem diferente sobre o povo brazil e o povo Portugal. O povo africano usamos tecnologia o moderno.*

Aluno 10 – *A minha opinião sobre história que apresenta no video sobre as movimentos das população africano mo tempo passado. **No video que aprecenta sobre todas actividades aus trabalhos na areia agricultura.***

Aluno 11 – *O continente africano é hoje o habital de muitos grupos diferentes de pessoas com cultura e historias estabelecidas na terra ao longo de vários séculos. **Um povo de um vasto leque de características fenotípicas com relação também a população africana que vive em cidades modernas através do continente.***

Aluno 12 – *Strumental de o país africano muito tradicional. **Os homens e as mulheris gostavam dançavam. Tambe que os jovens todo o dia-a-dia a banher. O barco percuravam pesxe processo aumentavam as econômica tradicional.***

Aluno 13 – *Africana é uma nação europeia, fala português e língua oficial e nacional língua português e africana é uma nação grande na mundo, todos anos tenha complito.*

Aluno 14 – *Religiões de matriz africana são aquelas cuja essência teológica e filosófica seja as oriundas das tradicionais religiões vivenciadas no continente africano.*

Aluno 15 – *O povo dos africanos originalmente vivemos vida tradição culturais. As pessoas que muito inteligete para trabalhar na orta. Os povos criar muitos animais nas árvores/monte. Buvalho e outros anima as pessoas em conjunto na campo redondo para dançar tradicionais.*

Aluno 16 – *Os povos africanos são os povos que viveram muita pobreza em mundo por isso eles gostaram membro trabalhadores do pele branca ganharam dinheiro para sustentarem as famílias. Quando eles viram pele branca tiveram muito tímido e a pele branca mandaram eles só ouviram não protesto por que neste momento é o tempo de colonizar.*

Aluno 17 – *A minha observação sobre matriz afro: é mais ou menos tem mudança sobre os planos ou tem muintchas actividades, por exemplo: organizado tem um poco alimentação veste o ropa o mínimo, dança, pinturas, muntchas criatividade.*

Aluno 18 – *No outro parte, os povos muita criatividade. Os povos adoramos o deus mitológicos ou politeísmo e sempre oferecer a vida de animal para deus.*

Aluno 19 – *Os cultura somos moderno dançar o povo africano saberes a língua portuguesa inglesis ao do povo.*

Aluno 20 - *Naquele tempo o homem uja vestuário minimu vive primitivo gosta de música e dança tradicionais e também desportos tradicionais.*

Apesar de alguns alunos identificarem características positivas do povo africano, muitos associaram o fato de serem politeístas e realizarem rituais com sacrifício de animais a um certo primitivismo, o que também valia para a nudez. Foi identificado por parte deles a diferença entre as atividades masculinas e femininas e também a questão da escravidão. Apesar de nossa ascendência africana, os alunos faziam questão de frisar que éramos brasileiros, pois identificavam elementos culturais e sociais diversos daqueles que associavam aos africanos. Eles também nos dissociavam da imagem do português, pois, para eles, estava claro que estávamos ministrando aulas de “brasileiro”. Aquele foi o primeiro momento em que nos questionamos com relação a nossa identidade linguística.

Sempre nos havíamos identificado com a língua portuguesa brasileira, pela primeira vez passamos a considerar o fato de utilizarmos um idioma distinto, originário da matriz europeia, mas com suas próprias características. Esse sentimento também foi reforçado pelo fato de os professores, militares e religiosos portugueses enfatizarem *ad nauseum* que os brasileiros não falavam português. Aproveitamos esse ensejo para apresentar a comunicação oral “Falo Brasileiro: as idiossincrasias do português brasileiro em Timor Leste”, no seminário “Descolonizando a língua portuguesa”, realizado na Universidade de Timor Leste (UNTL). Além disso, os alunos nos perguntaram acerca de nossa língua materna e quando respondemos que era a língua portuguesa, fomos retrucados por eles que diziam ser a língua portuguesa – tanto no caso timorense quanto no caso brasileiro – um idioma estrangeiro e a língua materna deveria ser uma língua indígena, como ocorre no caso de Timor. Como nos lembra Castro (1999), apesar de não falarmos um idioma nativo, utilizamos uma língua estrangeira de tal modo adulterada que possui traços próprios. Isso nos levou a discutir também a questão da língua portuguesa como idioma oficial de Timor Leste, a visão dos alunos acerca disso.

**4) Você acha que o Português deve ser um dos idiomas oficiais de Timor Leste? Por quê?**

Aluno 01- *Eu sou favorável a língua portuguesa como oficial pois ela está consagrada na constituição da república democrática do Timor Leste (RDLT), no artigo 13.*

Aluno 02- *Timor Leste é uma país membro da CPLP, todos os funcionários devem falar e escrever português.*

Aluno 03- *A história da independência de timor leste é escrita em português.*

Aluno 04- *A língua portuguesa era usada pelos nossos líderes da resistência para escrever cartas para países como Brasil, Portugal e Moçambique.*

Aluno 05- *A língua portuguesa usada na era da resistência para desviar a atenção dos inimigos.*

Aluno 06- *Falada em vários países do mundo.*

Aluno 07- ***Eu não concordo*** que a língua portuguesa seja o idioma oficial de timor – neste momento, ***Timor Leste é uma nação soberana***. Timor tem uma língua própria que é o Tétum.

Aluno 08- A língua portuguesa não é a língua materna dos timorenses. ***A língua portuguesa é a língua do colonialismo***.

Aluno 09 – *Desculpa, professor eu não falo português. Esta frase...? Porque a historia muito longo do tempo.,e experimenta e a prática, escrever ... (Aprender).*

Aluno 10 – *A minha opinião sobre língua português é língua oficial no país porque esta língua se consagra na constitucional da RDTL.*

Aluno 11 – *A sua opinião a língua português seja o idioma oficial de Timor Leste porque a língua portuguesa já escrever o constitucional da República Democrática Timor Leste (RDTL)*

Aluno 12 – *Eu concordo que a língua portuguesa seja idioma oficial de Timor Leste porque já consagra com constitucional Republica Democratica de Timor Leste.*

Aluno 13 – *A minha opinião sobre a língua português é língua oficial no país por que esta língua já consagra na constitucional quer ou não por que esta língua feita para ujar no país.*

Aluno 14 – *A história da independência de Timor Leste também escreve com a língua português.*

Aluno 15 – *A língua portuguesa ser idioma oficial de Timor porque no tempo resistência a língua portuguesa sempre usava pelos nossos líderes da registência para escrever algumas documentos política.*

Aluno 16 – *A língua portuguesa, além de ser uma das línguas oficiais de Timor Leste é também falada em outros países do mundo situados em vários continentes.*

Aluno 17 – ***Eu não concordo*** a língua portuguesa deve ser a língua oficial em Timor Leste porque: Neste momento, ***Timor é uma nação soberano*** como outras nações do mundo.

Aluno 18 – *A minha opinião língua português e língua oficial do país de Timor Leste, língua português e uma língua para uzar na área educação e importante para mim, porque é língua CPLP.*

Aluno 19 – ***O português não é deve ser*** o idioma oficial de Timor Leste porque o português é língua científica por isso os países usaram a língua portuguesa ***ensinaram na escola primaria ate universidade***.

Aluno 20 – *Eu concordo que a língua portuguesa seja o idioma oficial de Timor Leste, porque no momento da resistência o país **Portugal** que ofereceu a sua contribuição a este país.*

Como se vê os alunos tinham que responder se concordavam que a língua portuguesa deveria ser uma das línguas oficiais de Timor Leste. A maioria dos alunos respondeu afirmativamente, reproduzindo – com algumas variações – um discurso clichê, que já era de conhecimento dos professores brasileiros, citando a constituição do país, sem aparentar uma visão crítica mais aprofundada. Citaram também a relação entre a língua portuguesa e a resistência, e o fato de a Língua Portuguesa ser uma língua utilizada na comunicação com outros países. Alguns discordaram do fato de o Português ser um dos idiomas oficiais de Timor, citando a questão do colonialismo e o fato de aquela não ser uma língua nativa.

Um aluno ao afirmar que “*A língua portuguesa era usada pelos nossos líderes da resistência para escrever cartas para países como Brasil, Portugal e Moçambique*”, mostra como um idioma originariamente imperialista foi usado como língua da resistência à invasão indonésia, dentro de uma fraternidade lusófona. Como afirma Santos (2002), mesmo uma língua hegemônica e imperialista pode ser usada como elemento de emancipação dos povos. A discussão em sala de aula foi muito significativa, incluindo até mesmo uma crítica aos brasileiros por não falarem um idioma nativo, o que, para os timorenses, parecia algo surreal. Explicamos a eles que, apesar de não falarmos um idioma “nosso”, havíamos nos apropriado da língua portuguesa – afetada pela influência de outros idiomas nativos ou estrangeiros – de tal maneira que ela se desfigurou e tornou-se outra variante.

Passadas duas semanas de curso, fizemos uma avaliação parcial. A ideia da realização desse teste surgiu como forma de analisar o seguimento do curso e a visão dos alunos sobre ele. Essa atitude foi vista pelos alunos como respeitosa, já que eles indicavam que nas aulas que haviam tido com os professores portugueses tinham apenas uma avaliação final e as opiniões dos alunos não eram levadas em consideração. Nosso intento era fazer um diagnóstico das aulas e modificar aquilo que não estivesse reverberando positivamente no corpo discente. Essa avaliação continha exercícios gramaticais e duas perguntas:

5) **Qual a sua opinião sobre o curso? Qual a melhoria que você acredita que o curso pode implementar?**

*Aluno 01- A minha opinião sobre o curso é muito felis, é bom mas suceso tem problema.*

*Aluno 02- Uma atenção **curso muito longe** transportasi e condições.*

*Aluno 03- Primeiro eu gosto do TPC. **TPC aumenta capacidade dos professores.***

*Aluno 04- Eu acho que **formação do curso** durante duas semanas **andou muito bem.***

*Aluno 05- O meu opinião com relação ao curso, o **todas matérias que professor explica eu muito gosto** porque nesse momento governo timor de obrigar o povo timorense.*

*Aluno 06- A minha opinião relacionada ao **curso tudo bom.** Eu pediria para **formação no futuro preciso mais os manuais que adequados.***

*Aluno 07- **Eu muito gosto de ouvir explicação que o formador dar para nós.** A alteração que nós acha que melhoraria o curso, o curso ter muito tempo.*

*Aluno 08- Para mi, o curso língua português que o **professor Marcelo dar nas aulas todo é muito rápido, fala com voz alto, com calma e muita inteligência.** Para melhoria o curso tenqui fazer avaliação todos os dias (...) e também tenqui tem manual do curso.*

*Aluno 09- Eu gosto na curso são muitos: **eu aprecio mais a língua portuguesa, a matéria é difícil mas suporta com filme por isso eu soube do povo, método de ensino é melhor porque explicação muito clara.***

*Aluno 10- A minha opinião au curso, **professor explica muito rápido e eu gosta aprender a língua portuguesa.***

*Aluno 11- **Professor Marcelho é muito inteligente e melhor esperança na língua portuguesa eu gosta. Professor Marcelho ele o método muito boa para mim.***

*Aluno 12- Eu gosta com método que professor usa durante curso. **Eu simpática com explicação muito clara.***

*Aluno 13- **Professor muita flexibilidade, muita pasencia, calma durante explicação na aula.***

*Aluno 14 – O curso intensivo língua portuguesa muito e também todos professor da formação em timorense.*



Aluno 15 – *Relação ao curso cria uma criteria da educação, para aumentar capacidade dos professores e também aprender a língua, gosta cria situação dos professores e uma atenção o curso muito longe transportasi e condições.*

Aluno 16 – *O curso mais importante para me. Mas eu mais gosto livros e dicionários mas até agora Infordepe nuca dar-me os livros para o professor.*

Aluno 17 – *A sua opinião com relação ao curso língua portuguesa importante em Timor Leste para ensinar a escola.*

Aluno 18 – *As coisas que eu gosto é sobre sintaxe, morfologia e semântica. Eu muito gosto ouvir explicação que formador dar para nós.*

Aluno 19 – *A sua opinião com relação ao curso é melhor gosta a língua portuguesa para aumentar a minha capacidade.*

Aluno 20 – *A minha opinião relação com o curso gosta língua portuguesa porque língua portugues muito importante e também língua oficial de Timor Leste.*

No tocante a essas questões, os alunos responderam avaliando positivamente o curso, citando características do professor e das aulas. Os elogios proferidos pelos alunos devem ser levados em consideração, mas sempre com cautela. Um deles, inclusive, citou a pertinência dos vídeos em sala de aula (aluno 09) “*Eu gosto na curso são muitos: eu aprecio mais a língua portuguesa, a matéria é difícil mas suporta com filme por isso eu soube do povo, método de ensino é melhor porque explicação muito clara*”, o que nos mostra os videoclipes nas aulas como sendo também parte da demanda do corpo discente. O aluno deixa evidente em seu comentário que a utilização do Videoclipe faz com que ele absorva uma matéria considerada difícil de uma maneira menos traumática e mais efetiva.

Com relação às críticas, alguns citaram o ritmo veloz e timbre de voz do professor (aluno 08), que soaram estranhos aos timorenses, acostumados a vozes mais lentas e timbres mais agudos – provavelmente seja uma das razões pela qual a música sertaneja brasileira é o estilo mais apreciado pelos timorenses, que também possuem vozes mais agudas. Outros citaram as limitações particulares e a dificuldade em compreender o idioma e até mesmo questões estruturais do curso. A partir dessa avaliação, acolhemos as críticas e tentamos contemplar as demandas na medida das nossas capacidades.

De todos os exercícios propostos, o que mais nos chamou a atenção foi quando pedimos para que os alunos buscassem a etimologia dos seus nomes. Nossa ideia, era que eles indicassem nomes constantes na ficha das chamadas – Manuel, Natália, Bendito, Domingos, Márcio, Armando, Dirce, Augustina, José, etc –, mas a nossa surpresa ocorreu quando vimos que esses nomes eram indicados como “nome de batismo”, enquanto que indicavam, em seguida o “nome gentio” – *Amanu, Ducai, Mauhu, Berek, Hoar mauk*, etc. Os alunos nos informaram que nasciam e tinham seus nomes gentios escolhidos com termos de suas línguas maternas (tétum, macasae, mambae, etc). Quando se batizavam, recebiam um nome em língua portuguesa. Esse exercício nos mostrou o quão importante é para o professor ter conhecimento das idiossincrasias culturais do local onde estiver trabalhando. Associa-se a isso, o fato de vermos como o colonialismo trabalha de forma ampla para garantir seu sucesso, fazendo uso de estratégias linguísticas e religiosas associadas para impor seus elementos culturais.

Ao final do curso, conseguimos chegar a algumas conclusões com relação à utilização do videoclipe no contexto timorense. Por conta de os alunos timorenses serem professores em formação, essa experiência nos mostrou que a nossa abordagem também pode ser utilizada na formação de professores de língua estrangeira. Alguns não possuem uma formação intercultural, o que dificulta sobremaneira o trabalho com elementos de culturas distintas. Notamos que, para esse público alvo, a utilização de vídeos musicais teve uma menor reverberação do que os trechos de documentários e as entrevistas. Nos pareceu que, no contexto timorense, a educação e entretenimento são instâncias distintas.

Em suma, uma relação empática e sensível com os alunos, como propõe Duarte Jr. (2003), os deixam mais confortáveis para se inserirem no processo de ensino e aprendizagem. Eles costumavam comparar a postura dos professores brasileiros – mais propensa à integração, com uma certa leveza e fazendo da sala de aula um ambiente agradável – com a dos professores portugueses, que eram considerados frios e extremamente tecnicistas. Isso nos mostra que desenvolver uma sensibilidade às demandas e gostos dos alunos é uma parte importante para obter os resultados dentro de uma sala de aula intercultural.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de nossas experiências em sala de aula e das análises dos vídeos, conseguimos identificar algumas características que fazem do Videoclipe uma ferramenta produtora para os nossos públicos alvos. A partir de nossas experiências em sala de aula de língua estrangeira, notamos que a utilização dos Videoclipes, além de contemplar as demandas dos alunos, é também uma forma de tornar o ensino menos mecânico e mais fluido.

Nas duas experiências, a utilização do videoclipe foi realizada de maneira efetiva. Na experiência com os alunos da rede pública de ensino de Salvador, houve uma preferência pelos vídeos musicais, enquanto que na experiência em Timor Leste, os vídeos de entrevistas e documentários tiveram aceitação maior por parte dos alunos. Isso pode decorrer das idiossincrasias de cada caso, em especial a faixa etária e as ocupações diferentes entre os públicos alvos. Enquanto no primeiro, há uma preponderância de estudantes saídos da adolescência e entrando na vida adulta, no segundo, o público alvo era formado por professores adultos ou de meia idade. Apesar dessa diferença, notamos que em ambos os casos houve uma aceitação da abordagem proposta.

Associar os vídeos e textos artísticos e culturais complementares apresentados em sala de aula às características dos alunos é essencial para o sucesso dessas experiências. No caso do projeto L.I.A.C, a utilização de vídeos musicais de artistas afrodescendentes foi relevante para o público alvo pelo fato de a maioria dos alunos ser negra, ter consciência disso e ter orgulho de pertencer a sua etnia. Os alunos se sentiram mais próximos a artistas como James Brown e Michael Jackson do que a artistas nativos como Marcela Bellas, de quem, inclusive, utilizamos um vídeo que trata de um bairro periférico (Alto do Coqueirinho). Como mencionado, um aluno chegou a comentar que “uma mulher branca de classe média falando de um bairro majoritariamente composto por negros pobres é uma apropriação indevida”, pois ele acreditava que os moradores do bairro teriam mais condições de falar de maneira mais apropriada sobre o local.

No caso timorense, a identificação se deu pelo fato de o público alvo, ao entrar em contato com os elementos constitutivos do povo brasileiro, se sentir próximo desse povo por também terem experimentado relações de integração racial e cultural: a maioria dos alunos era formada por descendentes de timorenses com indonésios.

Houve pertinência nos dois casos da utilização do videoclipe também por conta da logística do tempo das aulas. Em vez de utilizar o tempo total da aula para apresentação de um filme e posterior comentários na aula seguinte, como ocorre em alguns casos, a duração dos vídeos variava entre 3 a 10 minutos. O tempo restante foi utilizado para discussões sobre o conteúdo do que foi assistido. Essa abertura para discussões é essencial para fazer um diagnóstico sobre a compreensão dos alunos, não só dos elementos linguísticos, mas das várias informações contidas no videoclipe através de outros signos visuais, sonoros e de outras naturezas. Esse tempo de discussão é importante, principalmente quando os temas apresentados suscitam polêmicas – como religião, sexualidade, violência, por exemplo. Os alunos se sentem respeitados e contemplados quando o professor abre espaço para ouvir as suas opiniões, mesmo que essas discordem das opiniões do profissional da educação.

No que tange ao material didático de língua estrangeira, o videoclipe também pode ser utilizado como forma de tornar a tecnologia um aliado e não um inimigo do processo de ensino e aprendizagem. Materiais didáticos eletrônicos podem apresentar *weblinks* que levem o estudante direto a um vídeo associado ao texto presente no livro. Isso torna o processo mais dinâmico e, por conseguinte, mais prazeroso, pois não está centrado unicamente nos suportes tradicionais.

O mundo das artes é notório por sua postura multimídia que pode ser associada à transdisciplinaridade, já que um determinado suporte pode estar associado a uma disciplina, como, por exemplo, o texto escrito está diretamente associado ao estudo de idiomas. Em nosso momento contemporâneo, as produções artísticas e culturais tendem a utilizar elementos distintos em conjunto (áudio, vídeo, imagens, etc.) para causar um efeito de integralidade e imersão. No entanto, esse efeito do texto artístico já ocorria há muito tempo. Em entrevista para o DVD *The Ritchie Blackmore Story*, o baixista e vocalista da banda Kiss, um dos ícones das produções multimídias, afirma que:

“First, you listen to the music with your eyes. This is why aesthetics are so important to Rock n roll...you see the guy dressed in black from top to toe and his name is Blackmore! What a thing for a fifteen year old kid, you know?”<sup>144</sup> (SIMMONS. 2015)

---

<sup>144</sup> Primeiro, você escuta a música com seus olhos. Por isso, a estética é tão importante para o Rock n Roll...você vê um cara vestido de preto da cabeça aos pés e o nome dele é Blackmore (“mais preto”). Que coisa para um garoto de quinze anos, não é? (Tradução do autor)

Nesse exemplo, podemos identificar a relação entre diferentes áreas artísticas associadas a determinados sentidos, além de uma referência a sinestesia – “escutar com os olhos”. Neste exemplo, estão envolvidas a música, a arte visual e a linguística e cada umas desses elementos atinge um – ou mais de um – dos sentidos daquele que entra em contato com a mesma, confirmando a pertinência da utilização dos textos autênticos, em especial os textos audiovisuais.

A ideia de nossa pesquisa não é ser a solução para todos os problemas linguísticos no ensino de língua estrangeira ou de segunda língua. Ela foi sendo formatada desde nossa época de estudante autodidata, passando pelo período como professor de inglês, discente universitário, professor de língua portuguesa e, atualmente, como mestrando. O desenvolvimento foi motivado por fatores internos e externos. Primeiramente, temos a crença de que os elementos artísticos e culturais não só facilitam o ensino de línguas estrangeiras como são essenciais. Os fatores externos são justamente a necessidade de renovação do ensino de línguas estrangeiras no sistema público de ensino, ainda mais em um momento em que a tecnologia avança a passos gigantes.

Nossa experiência também fez com que nos lembrássemos de nosso contato com as artes desde quando ainda éramos criança. É recorrente, inclusive, a associação do mundo da arte com a infância: na maioria dos casos, essa associação é negativa. Quando uma mãe ou pai comenta que seu filho não para de fazer “arte”, geralmente está criticando o comportamento da criança. No entanto, comungamos da visão comentada pelo cantor Bruce Dickinson. Quando perguntado<sup>145</sup> como conseguia realizar tantas atividades ao mesmo tempo<sup>146</sup>, ele respondeu que fazia tudo aquilo que sonhava em fazer quando era criança. Nesse caso, o cantor inglês apresenta uma visão da infância, indicando que nessa fase da vida buscamos uma sensação de completude, tentando realizar o máximo de atividades artísticas, pois:

A primeira coisa que faz a criança...o bebê...é cantar...isso já é música..a seguinte (sic) coisa que faz, talvez, é caminhar...isso já entra na dança...terceira...começa a falar. Aí já é literatura. E rabiscam as paredes da casa por todo canto...isso é plástica! E gostam de comer bem...isso já é gastronomia. Teatro?! Teatro é quando as crianças socializam. Já começam a: “ E, você é o ladrão eu era o ‘polícia’. Você era o índio e eu era o cowboy...”. Enfim, já estão fazendo teatro. Teatro, dança, música e gastronomia são cênicas, literatura e artes plásticas são não cênicas. Por que o ser humano desde o princípio,

---

<sup>145</sup> Em entrevista para o programa BBC hard talk.

<sup>146</sup> Dickinson é vocalista do Iron Maiden, Piloto de avião da Cardiff Airlines, professor de história, escritor e radialista.

desde antes de saber que é ser humano, já se expressa desse jeito. Para se comunicar. Para comunicar seus sentimentos mais internos. (EHRENBERG, Programa Diverso. 2012).

O retorno à época da infância não indica que alunos adolescentes ou adultos tenham que recortar revistas e colar em cartolinas<sup>147</sup>. O que acreditamos ser eficiente nesse processo, é o *mindset* da época da infância, onde não só o mundo da fantasia e da realidade se entrelaçam, como as próprias artes se inter-relacionam de forma natural. A tecnologia é um grande aliado nesse processo, pelo fato de os arquivos digitais serem mais facilmente intercambiáveis do que os analógicos. Nesse processo, a utilização dos suportes audiovisuais em sala de aula – não somente como um mero elemento lúdico e, na maioria das vezes, desconectado do contexto maior do processo didático em si, mas como um elemento central e basilar desse mesmo contexto – é um aspecto que não podemos ignorar, sob pena de não acompanharmos o desenvolvimento da sociedade, na qual se inclui evidentemente o corpo discente.

Uma das tarefas do professor da contemporaneidade é incorporar as mudanças do ambiente de ensino, do corpo discente e dos suportes utilizados em sala de aula. Nesse caso, a tecnologia e os recursos audiovisuais devem entrar em cena como elementos tão válidos quanto os suportes tradicionais. Essa utilização pode fazer com que a sala de aula seja um ambiente mais aprazível do que ele é hoje em dia. Devemos, para alcançar esse objetivo, capacitar os profissionais, discutir criticamente as inovações surgidas em nossa sociedade, e incorporá-las ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, teremos uma maior chance de atrairmos o corpo discente para esse grande espetáculo que é o processo de ensino e aprendizagem.

---

<sup>147</sup> Como foi inclusive utilizado por profissionais da área de pedagogia, em nossas experiências em Timor Leste, com alunos adultos e que foi criticado e ironizado pelos profissionais de outras áreas.

## Referências bibliográficas

- AGAR, M. *Language Shock: understanding the culture of conversation*. New York (USA): Perennial, 2002.
- ARTHUR. P. B. *Suffering Happiness: On Autoethnography's Ethical Calling*. *Qualitative Communication Research*. 2012.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV. V.N). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14 ed. São Paulo. Editora Hutitec. 2010.
- \_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAGNO. M. *Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa*. 4º edição. São Paulo. Parábola editorial. 2004.
- BINDER, S. *The T.A.M.I Show. American International Pictures*. New York. 1964.
- BORDIEU. P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna*. Brasília: MEC, 1999. p. 49-63.
- BRASIL/SEMTEC. PCN+ Ensino Médio: *Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.
- BRANDÃO, C.R. *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRUFFORD. W. *The autobiography. Yes, King Crimson, Earthworks and more*. Jawbone Press. London. 2009.
- BUCKLEY. D. *Kraftwerk Publication: a biografia: uma história sociocultural dos precursores da música eletrônica feita para as massas*. Tradução: Martha Argel e Humberto Moura Neto. São Paulo. Seoman. 2015.

BYRAM, M; GRIBKOVA, B; STARKEY, H. Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers. 1997. Disponível em <irc.cornell.edu/director/intercultural.pdf> Acesso em: 15 out. 2007.

CANCLINI, N.G. *Leitores, espectadores e internautas*. Tradução: Ana Goldenberg. São Paulo. Editora Iluminuras. 2008.

\_\_\_\_\_. Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

\_\_\_\_\_. Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p.283-350: Culturas híbridas, poderes oblíquos.

CASTRO, Y. “*Falar cantado é influência do povo Banto.*” In: A tarde, Sábado, 2 de agosto, p 6-7 caderno cultural. 2008.

\_\_\_\_\_. Os falares africanos na interação social dos primeiros séculos. In: MELLO, Linalda Arruda (Org.). *Sociedade, cultura & língua*. João Pessoa: Shorin, 1990. p.91-113.

COGHILL, L. BARRET. C. *Them belly full*. Faixa. 03. In: Natty Dread. Island/ Tuff Gong.1977.

COMMEFORD, T. DE LA ROCHA, Z. MORELO, T. WILK. B. *People of the sun*. Single. Epic. 1996.

DA MATTA, R. Relativizando. Uma introdução à Antropologia Social. Petrópolis: Vozes, 1981.

DA MATTA. R. Relativizando o interpretativismo. In: CORREA, Mariza e LARAIA, Roque (orgs.). Roberto Cardoso de Oliveira: homenagem. Campinas: Unicamp / FCH, 1992.

DUARTE, JR., J. F. *O sentido dos sentidos: a educação dos sentidos*. Curitiba-PR: criar edições, 204 p. 161-209. 2004.

DEMO, P. Pesquisa e construção de conhecimento. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

EVEN-ZOHAR, I. Polysystem theory. In: *Poetics today. International Journal for Theory and Analysis of Literature and Communication*, Tel Aviv. 1990. p. 9-26.



- ELLIS, C; ADAMS, T. E. The Purposes, Practices, and Principles of Autoethnographic Research. *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. New York: Oxford Press. 2014 (pp. 254-276).
- ERIKSON, E. H. e ERIKSON, J. O ciclo da vida completo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FREIRE, P. 1994. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FIGUEREDO NETO, R. B. Do limiar ao lume: contribuições do uso intercultural de língua na formação do “Brazilian English”. *Revista Inventário*. UFBA. 2014.
- GARDNER, H. *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books. 1993.
- GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GENTZLER, E. Polysystem theory. In: *Contemporary translation theories*. Sydney: Multilingual Matters, 2001, p. 106-145.
- \_\_\_\_\_. Deconstruction. In: *Contemporary translation theories*. Sydney: Multilingual Matters, 2001, p.145-186.
- GIL, A. C. *Método e técnicas de pesquisa social*. 5ª Edição. São Paulo. Editora Atlas S.A. 1999. P. 206.
- GORDURINHA, CASTILO, A. Chiclete com banana. Faixa. 03 in: *Jackson do Pandeiro*. Copacabana. 1959.
- GOODWIN, A. *Dancing in the Distraction Factory*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1992.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.103-133.
- \_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HIRSCHMAN, E. C. Humanistic inquiry in marketing research: Philosophy, method and criteria. *Journal of Marketing Research*, v. 23, n; 13, p. 237-249, 1986.

JACOBSON, R. On linguistic aspects of translation (1959) In: *The Translation Studies Reader*. London & New York: Routledge, p. 113-118. 2000.

KINCHELOE, J. L. Questões de disciplinaridade/ interdisciplinaridade em um mundo em transformação. In: KINCHELOE, Joe L. BERRY, K. S. *Pesquisa em educação. Conceituando a bricolagem*. Porto Alegre. Artmed, 2007. P 66-99.

KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRESS, G. LEEUWEN. V. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge. 1996.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L.P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 129- 147.

LEFEVÈRE, A. The system: patronage. In: LEFEVÈRE, André. *Translation, rewriting and the manipulation of literary frame*. London: Routledge, 1992, p. 11-25.

LUCESI. D. BAXTER. A. RIBEIRO. Ilza. *O português afro-brasileiro*. Salvador. EDUFBA, 2009.

JANOTTI JR, J. *Aumenta que Isso Aí é Rock and roll: Mídia, Gênero musical e Identidade*. Rio de Janeiro. E-Papers, 2003a.

\_\_\_\_\_. *À Procura da Batida Perfeita: a Importância do Gênero musical para a Análise da Música Popular Massiva*. Revista Eco-Pós. Rio de Janeiro: Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Escola de Comunicação/ UFRJ, vol.6, n.2, 2003b, p. 31-46.

MAGNANI, J. G. C. “De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* v.17, N.49, São Paulo, junho 2002.

MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico Ocidental. Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné, Melanésia*. São Paulo: Ebril cultural, 2ª Ed., 1978.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E. M. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARLEY, R. N. *Redemption song*. Faixa 8. In: *Uprising*. Island/ Tuff Gong.1980.

MENDES, E; CASTRO, M. L. S. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: Saberes em português: ensino e formação docente. Campinas/SP: Pontes, 2008. p.57-77.

MENDES, E. Ainda a identidade: algumas reflexões sobre o ensino de línguas em ambiente intercultural. In: MENDES, Edleise; ALVAREZ, Maria Luisa O. Contextos brasileiros de pesquisa aplicada no âmbito da linguagem. Salvador-BA: Quarteto Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. Gêneros Musicais, Performance, Afeto e Ritmo: Uma Proposta de Análise Midiática da Música Popular Massiva. Revista Contemporânea. Salvador: Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporânea. Facom/UFBA, vol.2, n.2, 2004, p. 189-204.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOITA LOPES, L. P. Inglês no mundo contemporâneo: Ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto básico apresentado no simpósio Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico. 25- 26 de Abril de 2005.

\_\_\_\_\_. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. Revista Delta, v. 1, n. 2, 1994.

NASCIMENTO. M. C.. Uma crônica da porra. In: *Rabiscos*. Instituto Federal da Bahia (IFBA), Salvador. 2010.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica*: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo. Parábola Editora. 2003.

\_\_\_\_\_. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (Org.). Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. p. 21-45.

RAMONE, M. Minha vida como um Ramone: Punk Rock Blitzkrieg. Tradução Alyne Azuma. São Paulo. Planeta. 2015.

REIS. K. C, BROCK. M. P. S. Inter-relação cultura e língua para professores de língua inglesa. Perspectiva. Erechim. 2010.

- RICHARDS, J. C. RODGERS, T. S. *Approaches and methods in Language teaching*. Cambridge, UK. 2 ed. Cambridge University Press, 2001.
- RODRIGUES, C. C. André Lefevère: a tradução como reescritura. In: *Tradução e diferença*. São Paulo: UNESP, p. 103-132.
- RICKFORD, J. What is Ebonics? (African American vernacular English). In: *Linguistic Society of America*. Stanford University. 1998.
- RISÉRIO, A. Uma história da Cidade da Bahia. Rio de Janeiro: Versal, 2004.
- SANTOS, M. *O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*. São Paulo: Publifolha, 2002.
- SEGRETS, J. HOFFMAN, M. Moaning at midnight: the life and the times of Howling Wolf. In: *Thunder's Mouth Press*. New York. 2004.
- SERAFIM, S. R.. *Deixa a vida me levar*. Faixa 03. In: *Deixa a vida me levar*. Universal Music. 2002.
- SOARES, T. O Videoclipe no horizonte das expectativas dos gêneros musicais. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Compós. 2005.
- SODRÉ, M. Samba dono do corpo. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.
- STREET, B. Literacy in theory and practice. Cambridge university press. 1984.
- TEACHOUT, T. Pops: a vida de Louis Armstrong. Tradução: Andreia Gottlieb de Castro. São Paulo. Larouse do Brasil. 2010.
- TENEMBAUM, S. I Know I Am Someone: Michael Jackson, Thriller, and American Identity. In: *The Faculty of the Columbian College of Arts and Sciences*. George Washington University, 2011.
- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-Ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

## **Lista de Anexos**

- 1) Aprovação do projeto L.I.A.C entre os finalistas do edital Ideias Inovadoras da FAPESB. 2008.
- 2) Ficha da revista Bizz e ficha da banda fictícia Kippos. 1990.
- 3) Lista de vocalistas fictícios. 1992.
- 4) Exercício multicultural do livro New Interchange.
- 5) Ficha de inscrição L.I.A.C. 2012.
- 6) Exercício de tradução L.I.A.C. 2012.
- 7) Página do módulo L.I.A.C. 2005.
- 8) Exercício com nome de música. L.I.A.C. 2012.
- 9) Exercício com nome de banda. L.I.A.C. 2012.
- 10) Exercício de apresentação L.B.A.C. 2013.
- 11) Exercício sobre o vídeo O Povo Brasileiro. L.B.A.C. 2103
- 12) Exercício sobre etimologia do nome. L.B.A.C. 2013.
- 13) Exercício sobre a língua portuguesa como idioma oficial. L.B.A.C. 2013.
- 14) Página do módulo L.B.A.C. 2013.

Em conformidade com as diretrizes do Regulamento do concurso Idéias Inovadoras, a Comissão Julgadora aprova para **FASE 4**, os Projetos relacionados a seguir:

Quant.	Pedido	Pesquisador	Título
1	4475	Rute Maria Ferreira Lima	DESENVOLVIMENTO DE UM TESTE IN VITRO PARA AVALIAR A RESISTÊNCIA DE CÉLULAS
2	4586	Carlos Augusto Alves Cardoso	IMPLEMENTO EÓLICO - GERADOR DE TORQUE ROTATIVO
3	4612	Diógenes Marcelino Barbosa Santos	ADAPTAÇÃO DO CULTIVO DO CACAUEIRO NO SEMI-ÁRIDO DA BAHIA
4	4807	Graciara Oliveira Silva	MÁSCARA FACIAL DESCARTÁVEL COM GEL NÃO-AROMÁTICO OU AROMÁTICO
5	4878	Heliana Argôlo Santos Carvalho	FLUIDO APOPLÁSTICO FOLIAR DO CACAU: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA SELEÇÃO
6	4908	Denes Vidal	ARMADILHA SOLAR AUTÔNOMA PARA CONTROLE DE INSETOS
7	4998	Jaqueline dos Santos Cardoso	POTENCIAL TERAPEÚTICO DE FORMIGAS DO SEMI-ÁRIDO
8	5103	Maiara de Souza Nunes	LEGUMINOSAS DO SEMI-ÁRIDO BAIANO PARA PRODUÇÃO DE BIODIESEL
9	5326	Branilson Luiz Santos Costa	SISTEMA DE PROTOTIPAGEM RÁPIDA DE BAIXO CUSTO
10	5337	Marcelo Nunes Trindade	SISTEMA MÓVEL DE TRABALHO PARA BALEIROS
11	5363	Vitor Costa Guimarães	SPV (SENSOR DE PRESENÇA VEICULAR)
12	5407	Carmo Lazaro Barbosa	SISTEMA ANTIPOLUENTE 5F
13	5429	Antônio Santos Devesa	COLETORES HIGIENICOS PARA ANIMAIS DOMÉSTICOS DE PEQUENO PORTE
14	5499	Christian Jakob Krapf	FERRAMENTA PARA FURAR BURACOS NA TERRA
15	5503	Luciana de Jesus Araújo	ESTUDO SOBRE ASPECTOS GENÉTICOS DA HIPERTENSÃO ARTERIAL SISTÊMICA EM
16	5524	Marcelo Cordeiro do Nascimento	LIAC- LÍNGUA INGLESA COM ARTE E CULTURA
17	5560	José Ricardo Freitas Santos Júnior	FRAMEWORK PARA DESENVOLVIMENTO DE APLICAÇÕES PARA TV DIGITAL
18	5661	Ana Vieira de Andrade	LAVA JATO ECOLÓGICO E SUSTENTÁVEL
19	5664	Camilla Hellen Peixoto de Lima	INSTALAÇÃO PREDIAL DE ECO-GÁS COM IMPLANTAÇÃO DE COLETA SELETIVA
20	5669	João Carlos de Melo Carvalho	VASSOURA LAVA-ENXUGA
21	5672	Carlos Priminho Pirovani	ARMADILHA PARA PROTEASES: UMA REVOLUÇÃO PARA A PURIFICAÇÃO E UTILIZAÇÃO

**D****DEEP PURPLE I****BZZ****DEEP PURPLE (I)**

**Biografia** **Richard Harold Blackmore** (Weston-Super-Mare/GB, 14/04/45, guitarra), **Rod Evans** (Slough/GB, 19/01/47, vocais), **Nicholas Semper** (Norwood Green/GB, 03/11/45, baixo), **Jon Douglas Lord** (Leicester/GB, 09/06/41, teclados) e **Ian Anderson Paice** (Nottingham/GB, 29/06/48, bateria) fazem sua primeira apresentação na Dinamarca, em 68, ainda sob o nome de Roundabout

◆ Nesse mesmo ano, assinam com o selo americano Tetragramaton e lançam o single "Hush", que chega ao quinto posto da parada americana. ◆ O sucesso do LP de estréia abre caminho para a primeira turnê americana, ainda em 68

◆ Rod Evans e Nick Semper deixam a banda no ano seguinte, e são substituídos por **Ian Gillan** (Hounslow/GB, 19/08/45, vocais) e **Roger Glover** (Bacon/GB, 30/11/45, baixo). Com essa formação, gravam ao vivo o *Concerto For Group And Orchestra*, de Jon Lord

◆ In *Rock* (70) abre uma nova fase, mais hard, e coloca o grupo nas paradas inglesas pela primeira vez

◆ O sucesso de "Smoke On The Water" impulsiona as vendas de *Machine Head*, e transforma o Deep Purple num dos mais bem-sucedidos grupos dos anos 70

◆ Em 73, desentendimentos internos levam à saída de Ian Gillan e Roger Glover, substituídos por **David Coverdale** (Salburn/GB, 21/09/51) e **Glenn Hughes** (Penkridge/GB, 21/08/52)

◆ Em 75, é a vez de **Anthony Bolin** (Sioux City/EUA, 01/08/51) entrar no lugar de Blackmore

◆ *Come Taste The Band* é o último LP dessa fase: a saída de Coverdale, em 76, determina o fim da banda

◆ Blackmore funda um novo grupo, o Rainbow, enquanto Coverdale torna o Whitesnake

◆ O Deep Purple ressurgiu em 84, com a mesma formação de *Machine Head*, e assina novo contrato com a Polydor

◆ *Perfect Strangers* e *The House Of Blue Light* alcançam boas vendas e são acompanhados por excursões gigantescas, em que a banda retoma os antigos sucessos

◆ Em 89, Ian Gillan anuncia que está deixando a banda, pouco antes das gravações de um novo LP, previsto para agosto de 90. No seu lugar, entra **Joe Lynn Turner** (ex-Rainbow).

Frases "Eu sempre quis tocar com os dedos do pé. Ache que a sensação seria boa" (Richie Blackmore). "O Deep Purple era uma banda completamente egocêntrica" (Ian Paice). "Todos os guitarristas da minha geração foram muito influenciados por ele. É uma das levadas mais memoráveis de todos os tempos" (Adrian Smith, ex-Iron Maiden, comentando o riff de "Smoke On The Water").

**K****KIPPOS****KIPPOS**

**Biografia** **Adri Galuth** (Borvik - Washington - EUA 07/09/39, guitarra), **Arakaton** (Bile Baring - Oslo, Noruega 06/03/42, teclados e piano) e **Fernand** (Joneston - Suécia 15/11/60, SPN - 03/02/40) bateria) formam os Kippos após saírem dos Stars Painters junto com **Fred** (ex-Cliff Darts - Lon Dres GB - 07/08/53) vocais e **Joe Silva** (Spreckelwulf - Londres, GB 02/05/51) baixo

◆ Em 76 sai "Mr Vincente Giving Your Mother In The Water Bed" (que virou o single dos Kippos, em 77 virou "A Day Jesus" e são acusados de blasfêmia devido à letra para sair dela)

◆ Em 79 Joe da o fora devido ao seu lugar a **Smiler Goll** (ex-Dom Dauge and Peasters - Back) e Graham "AC" um dos maiores feitos da banda é em 81 Fred sai por descontentamento com o som da banda (que estava ficando pro pop) e **James Sincer** (22/10/53, Workstog, GB) assume os vocais de "The Uncle" em 85 James Sincer saem dando seus lugares a **James Sincer** (ex-216-2AG) e **Louis Kniffen** (ex-Stars Painters)

Nessa formação os Kippos toma a formação de um Stars Painters reformado com Botwin Stone, Fernando e Louis em 96 Betume sai alegando o som da banda que está ficando mais pop e em seu lugar entra **James Sincer** (ex-Bar-Bavian e Graham) "pop rock" o novo disco está previsto para 99

Frases - "Eu não sou pop não" (Fred Darts) e "Não quero ver de novo minha imagem assim meu som" (Stone Betume)

LPS - Mr Vincente... (76) A Day Jesus (77) Kippos (78) AC (79) Uncle (82) Beside (83) The Stars Kippos (85) K (87) Live (90) The Best (92) Who Am The Best (93) K II (95) Pop Rock (96) VV (97) Stone com Bomam - Follow (97) e com os Wills - 73 (79)

James com Zigzag - The 2162AG (in the stage's house 04)

Links - The Kippos de J. La Grada Vivid de Louis Kniffen

VOCALISTAS



MIKE KINGDOM  
(KILLING KING)



MURDOCK  
(WAILS)



GETHER SCOW  
(COMAN)



JAMES E. HERAT  
(KIPPOS)



AMAROSIO  
(MOSAS DO COCO)



ZE  
(COCO)



TEBENCE TOG  
(DRANGERS)



D. DRUGER  
(D. DRAGER)



MUNISLOW  
(CACHOROS)



CABEÇA  
(TOA DA RAPAZ)



GONGUZY  
(BONGOTOGOS)



ARTHUR HOLE  
(PERCUSIDM)



BORDAN  
(BOMM)



BERNARDO  
(NEEGMOSE)



FRED SKILSON  
(SKILSON)



ENRST ZEMBBA  
(BARBARALAN)



BANEY B.  
(COFOX)



TINKES WINE  
(TWB)



MARCOS  
(CLOCK)



JEFF PAUL  
(JEFPAUL)



PHINGAS  
(PWB)



MURILDO  
(MSB)



WILLH  
(JUSTIANA)



J. NAZORIK  
(PEORIK)



T. HAROLD  
(UNDERSTANDES)



M. STOTIGER  
(THE CUSH MIDES)



CABEÇA  
(BRUESOZ)



PETER PAUL  
(PAUL-EID)



IKOMA SCHICER  
(ADOLPH HITLER)

BAIXISTAS



GROGAN HUDSON  
(KILLING KING)



XUPT WILAN  
(WAILS)



ANSELMO LUIS  
(COMAN)



LOUIS KING  
(KIPPOS)



ZE  
(COCO)



DOG SACHA  
(DRANGERS)



**12 READING**

# The Sound of Music

What are some traditional kinds of music in your country?

**D**o you like popular music from Latin America, the United States, or Asia? Many musicians from around the world blend their country's music with popular sounds.

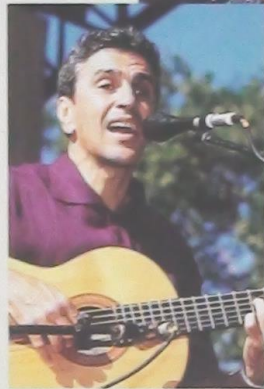


**Bonnie Raitt**

Bonnie Raitt is an American singer, songwriter, and guitarist. Her music blends rock with country and the blues. The blues is a kind of folk music that is often sad. It is usually about love and the problems of life. Bonnie Raitt's strong, rough voice is perfect for singing country and the blues.

**Caetano Veloso**

After thirty years, Caetano Veloso is still one of Brazil's most important musicians. He mixes rock with the music of the Bahia region. Bahia is a state of Brazil that is strongly influenced by African culture. Caetano Veloso is an excellent songwriter and poet. He says of his music, "I make my records like a painter paints his canvas."



**Cui Jian**

Cui Jian [pronounced "tsay jyan"] is a very important musician in the growth of rock music in China. Western styles, like jazz and rap, clearly influence his music. However, his music is very Chinese in its instruments and sounds. Cui Jian says his music expresses the feelings of Chinese young people.



**A** Read about the three musicians. Complete the chart.

	Nationality	Types of music he/she blends
1. Caetano Veloso	.....	.....
2. Bonnie Raitt	.....	.....
3. Cui Jian	.....	.....

**B Pair work** Talk about these questions.

1. What do these three musicians have in common?
2. How does Caetano Veloso make his records?
3. Why is Bonnie Raitt's voice good for country and blues music?
4. What does Cui Jian want his music to express?

Melhor horário

Terça e quinta  
(tarde)

a partir das 17h

→ Ou todos os dias pela  
manhã.

# LIAC

## Língua Inglesa com Arte e Cultura Ficha de inscrição dos alunos

Nome \_\_\_\_\_

Data d \_\_\_\_\_

Ender \_\_\_\_\_

RG 1 \_\_\_\_\_

Telefo \_\_\_\_\_

E-mail \_\_\_\_\_

Quais são as suas expectativas profissionais e acadêmicas?

Absorver as mídias e poder transpor com qualidade o que aprendi. Espero saber de tudo um pouco, e que possa acrescentar ou mudar meus pensamentos pré-estabelecido.

Por que deseja aprender a língua inglesa?

Na verdade, eu já tive contato com a língua inglesa, além de inglês, fiz um curso da língua em uma cidade vizinha e, mesmo durando pouco tempo, foi bastante útil. Hoje em dia é imprescindível ter o domínio da língua inglesa.

Você possui alguma habilidade artística? Qual (is)?

Por gostar de produções artísticas, acho que desenvolvi facilidades com a música, dramatização. A violão onde estudei grande parte da minha vida, nos possibilitava o contato frequente com produções artísticas. Uma habilidade artística que tô desenvolvendo é o violão, por gostar

Você gostaria de estudar inglês através de textos artísticos e culturais? Por quê?

Com certeza. As produções artísticas me agradam muito e são far mais mais didáticas que podem facilitar o aprendizado. Tanto é que várias pessoas aprendem inglês através do cinema e da música intuitivamente.

muito, acabei me dedicando e aprendendo um pouco através de vídeos na internet.

\* Miss me - Senhorita / falta - mel sentir falta

Enquanto <sup>eu</sup> sou jovem

Cheio de desejos

Ponto para ir em mim senhorita

Enquanto eu sou jovem

Rápido com peixe

Aquenti como o sol

O tempo não vai nos dar a chance de  
dizer adeus

O tempo vai matar a todos nós

~~Senhorita~~  
\* ~~falta - me / tanta saudade / sentir falta~~

Enquanto sou jovem

Quando é fácil

Para perder o controle

*um phishon*

\* ... Senhorita

Enquanto sou jovem

Porque eu estou dançando

Sem uma canção

for the  
considerate

O tempo nos vai dar um ataque cardíaco

O tempo vai matar todos nós

Senhorita / falta - mel

Enquanto sou jovem

*gita* Falta de mim <sup>de</sup> amizade

Conexões tão frias deve morrer novamente

Conexões mortas tão frias

Como eu sei

Você vai ficar sozinho novamente. e eu.

Will it be a big problem?

**Exercício- 3- Coloque as frases em todas as formas do verbo To be no futuro simples**

- a) I will be the best student
  
- b) you will be the sunshine of my life
  
- c) he will be waiting the bus

**2.5 – Artistic focus - Billy Jean (Michael Jackson)**

Born: 29-Aug-1958 , Gary, Indiana



As part of the Jackson 5, a group made up of his brothers, Michael Jackson was among the most popular singing stars of the '70s. On his own, he was the biggest pop star of the '80s. Jackson was always the visual and vocal focus of the Jackson 5, who broke through to national success on the Motown label in 1970, when he was 11, with the first of four straight #1 hits, "I Want You Back." Jackson was also promoted as a solo artist, and he scored his first hit, "Got to Be There," in 1971 from the single with the same name. Subsequent hits included his remake of "Rockin' Robin" and "Ben" in 1972.

Michael Jackson's and the Jackson 5's fortunes declined somewhat after the early '70s, so Motown label finish their contract and the group moved to Epic at mid-decade, with Michael temporarily abandoning his solo career and subsuming his group leadership to other members of what was now called the Jacksons. The group gradually built back its popularity by writing its own material. Jackson returned to solo work in 1979 with *Off the Wall*, a mature combination of driving dance songs ("Don't Stop 'til You Get Enough") and feelingly sung ballads ("She's Out of My Life") that outsold any previous group or solo effort, and spawned four Top Ten hits.

Jackson again recorded and toured with the Jacksons, but his next album, *Thriller* (1982), became a musical phenomenon. It was the biggest-selling album of all time, moving 20 million copies in the U.S. alone and including seven Top Ten hits. Clearly Jackson had grown beyond his brothers, but he stayed with them for one more album and tour in 1984.

# LIAC

Task: NAME OF THE SONG

Date: 11/09/12

Name
come back
space of gold
like star
True LOVE

live in Paradise

# LIAC

Task: NAME OF THE BMD

Date: 10/28/12

Name	
	Sweet Child.
	Star of NY
	Quartz
	TRANSPARACING THE HONOUR
	The <del>1000</del> Foundation alone
	"EWIAREI PELO EMAIL"
	Remaining Youth
	New Face



COOPERAÇÃO INTERNACIONAL BRASIL/TIMOR-LESTE  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –  
CAPES

Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa em  
Timor-Leste

Professor: Marcelo Cordeiro do Nascimento  
INFORDEPE



Aula nº 01 – Data: / /

Apresentação:

Nome \_\_\_\_\_

Idade 42 de Anos

Estado Civil casado

Profissão sou professor da Língua Malaia

Preferências Costo de Literatura

Exercício 1) Produza um texto com suas informações, seguindo o modelo abaixo.

Meu nome é Marcelo Cordeiro do Nascimento. Eu tenho trinta e sete anos. Sou solteiro. Sou professor de língua portuguesa e língua inglesa. Gosto de música, futebol e literatura.

O meu nome é Domingos Guterres Belo. Eu tenho  
quarenta e dois \_\_\_\_\_ professor  
de Língua Malaia. Gosto de literatura.

Exercício 2) leia e interprete o texto seguinte. Sobre que assunto ele trata? Quais são as palavras que você conhece?

Tirais também o Brasil aos portugueses, que assim estas terras vastíssimas, como as remotíssimas do Oriente, as conquistaram à custa de tantas vidas e tanto sangue, mais por dilatar vosso nome e vossa fé — que esse era o zelo daqueles cristianíssimos reis — que por amplificar e estender seu império. (...) Que a larga mão com que nos destes tantos domínios e remos não foram mercês de vossa liberalidade, senão cautela e dissimulação de vossa ira, para aqui fora, e longe de nossa pátria, nos matardes, nos destruídes, nos acabardes de todo. Se esta havia de ser a paga e o fruto de nossos trabalhos, para que foi o trabalhar, para que foi o servir, para que foi o derramar tanto e tão ilustre sangue nestas conquistas? Para que abrimos os mares nunca dantes navegados? Para que descobrimos as regiões e os climas não conhecidos?

(Pe Antônio Vieira, Sermão pelo Bom Sucesso das Armas de Portugal Contra as De Holanda)

Folha de exercícios:

Nome completo \_\_\_\_\_

Nº \_\_\_\_\_

Aula: 1 Data 18/11 / 2013

- ① Primeiro vídeo sobre Matriz Índios/Povo Brasileiro  
 O filme que eu consegui ver representou o povo <sup>de</sup> origem brasileira. A vida brasileira na que la tem po de m os ch amamos o povo primitivo, são de lá sem roupa. Eles dependem a vida agrícola tradicional, alimentação são de lá mandioca, mais eles transformou como farinha de mandioca. Atividade são eles caçar o animal. Geralmente, o povo brasileiro na que la tem po de m os ch amamos todas atividade como o sistema tradicional. So outro parte eu muito não gosto, quando as pessoas que está castigo alguns dias eles mata na seguintes comer carne ~~de~~ gente.
- ② Segundo vídeo sobre Matriz de Lusa  
 o povo português ~~são~~ são vida pouco diferente com povo brasileiro. Todas gente respeitar o rei como ~~de~~ de de us, na que la tem po de m os ch amamos uso o sistema monarquia. Atividade com obrigatório, as pessoas ou grupos trabalho sem vestimento. o sistema culturais mais sem políticos, o povo português mais forte cristão católica.
- ③ Terceiro vídeo sobre Matriz Africano  
 o povo africano no tempo antepassado chamamos o tempo pré-história, entao na que la tem po de m os ch amamos o povo sem roupa, mais eles consegue responde outros maneira que ele tem. Atividade eles são duas parte por que o homem e a mulher diferente atividade não a mesma. so isso a minha opiniao sobre três matriz.

protar atengso é ortografar e os plumis.





COOPERAÇÃO INTERNACIONAL BRASIL/TIMOR-LESTE  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –  
CAPES

Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa em  
Timor-Leste

Professor: Marcelo Cordeiro do Nascimento



Folha de exercícios:

Nome completo \_\_\_\_\_ Nº 3

Aula: 5 Data 25/11/2013

ETIMOLOGIA DO MEU NOME.

- Eu chamo-me \_\_\_\_\_ A origem do meu nome é de Germano, porque fui batizado pelo pe. Verhart.
- A significação do meu nome é assim: August significado que, nasci no mês de Agosto e ina significa feminina.
- ~~A pessoa com mesmo nome é Augustina Silva.~~
- Apelido Hoar Mauk, nome origem de homen Timorense.  
Hoar significado que fixo  
Mauk significado que vencedor
- A significação do nome apelido é assim: Hoar significado que uma menina igual lixo, mas também muito vence.
- A pessoa com mesmo nome é: Augusto Comte, pai do Sociologia.



Folha de exercícios:

Nome completo \_\_\_\_\_

Nº \_\_\_\_\_

Aula:   V  

⇒ Você concorda que a língua portuguesa seja o idioma oficial de Timor? porque?

Nós concordamos, porque a língua portuguesa é a língua oficial basta do Constituição da República de Timor-Leste (RDTL). Historicamente e culturalmente tem relação das variedades sectores no tempo passado perante 450 anos.

por exemplo; A língua portuguesa como a língua que uso na era registenciã para desviaram atenção dos inimigos, como língua falada também escrita, em quando de assuntos importantes. Atraves da língua portuguesa pode criar relação com outros países que fala, a mesma língua na luta contra ocupação da Invação da indonesia.

De outra parte a língua portuguesa como língua falada do nação que falam língua portuguesa como membro da Comunidade dos países de língua portuguesa (CPLP), parece outra nação também falam, mas especial de Timor-Leste a língua portuguesa ja definir como a língua oficial concordam atraves de constituição sobre a língua Nacional Artigo 13.

por isso nós concordamos neste a língua portuguesa como a língua oficial de Timor-Leste.



**COOPERAÇÃO INTERNACIONAL BRASIL/TIMOR-LESTE**  
**Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –**  
**CAPES**

Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa em  
Timor-Leste



**Professor: Marcelo Cordeiro do Nascimento**

**Sobrecomuns**

Quando um só gênero se refere a homem ou mulher.

**Comuns de dois gêneros**

Quando uma só forma existe para se referir a indivíduos dos dois sexos.

Flexionam-se em número para indicar a quantidade (um ou mais seres).

**Singular**

Quando se refere a um único ser ou grupo de seres.

**Plural**

Quando se refere a mais de um ser ou grupo de seres.

Existem ainda substantivos que só se empregam no plural.

Flexionam-se em grau para se referir ao tamanho e também emprestar significado pejorativo, afetivo, etc.

**Exercício 1) Leia o trecho da Carta-testamento de Getúlio Vargas e indique os substantivos presentes no texto e o tipo.**

É aos que pensam que me derrotaram respondo com a minha vitória. Era escravo do povo e hoje me liberto para a vida eterna. Mas esse povo de quem fui escravo não mais será escravo de ninguém. Meu sacrifício ficará para sempre em sua alma e meu sangue será o preço do seu resgate. Lutei contra a espoliação do Brasil. Lutei contra a espoliação do povo. Tenho lutado de peito aberto. O ódio, as infâmias, a calúnia não abateram meu ânimo. Eu vos dei a minha vida. Agora vos ofereço a minha morte. Nada receio. Serenamente dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na História.

**Exercício 2) Escute a canção e leia a letra de Águas de Março de Tom Jobim. Quantos substantivos você consegue identificar? O que você compreende da letra da música? O que são as Águas de Março?**

É pau, é pedra, é o fim do caminho  
É um resto de toco, é um pouco sozinho  
É um caco de vidro, é a vida, é o sol  
É a noite, é a morte, é o laço, é o anzol  
É peroba do campo, é o nó da madeira  
Caingá, candeia, é o Matita Pereira  
É madeira de vento, tombo da ribanceira  
É o mistério profundo, é o queira ou não queira