

Castelo, Adelina; Coelho de Souza, José Peixoto; Morelo, Bruna

Ensino de pronúncia através de canções : análise de material didático à luz de um modelo orientador

Études romanes de Brno. 2022, vol. 43, iss. 2, pp. 165-192

ISSN 1803-7399 (print); ISSN 2336-4416 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/ERB2022-2-10>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/digilib.76967>

License: [CC BY-SA 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Access Date: 17. 02. 2024

Version: 20221126

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

Ensino de pronúncia através de canções: análise de material didático à luz de um modelo orientador

Teaching Pronunciation through Songs: a Teaching Material Analysis in Light of a Guiding Model

ADELINA CASTELO [adelina.castelo@uab.pt]

Universidade de Lisboa, Portugal

JOSÉ PEIXOTO COELHO DE SOUZA [jose.coelhodesouza@manchester.ac.uk]

University of Manchester, Inglaterra

BRUNA MORELO [brunamorelo@gmail.com]

澳門大學 (Universidade de Macau), China

RESUMO

As canções são desde há muito valorizadas nas aulas de línguas adicionais. Contudo, propostas de ensino explícito da pronúncia baseadas em canções são mais recentes (e.g. Nobre-Oliveira 2007; Supeno 2018), incluindo um modelo orientador para usar canções como meio privilegiado de promoção da competência fonético-fonológica (Castelo 2018) e, no campo do Português como Língua Adicional, dois conjuntos de materiais didáticos (Castelo 2017; Castelo, Morelo & Coelho de Souza 2017). Para refletir sobre o desenvolvimento de materiais didáticos baseados em canções e destinados ao ensino da pronúncia, este artigo visa: (i) analisar como unidades didáticas de Castelo, Morelo e Coelho de Souza (2017) materializam as orientações de Castelo (2018), porquanto algumas ideias deste modelo, embora concluído posteriormente, estavam já presentes na elaboração do material em causa; (ii) refletir sobre o modelo. Os resultados mostram que o modelo é relevante e concretizado no material, sendo, contudo, melhorável com certos ajustes e clarificações.

PALAVRAS-CHAVE

Português como língua adicional; produção de materiais didáticos; ensino da pronúncia; canções

ABSTRACT

Songs have long been valued in additional language lessons. Nonetheless, proposals for explicit teaching of pronunciation through songs are more recent (e.g. Nobre-Oliveira 2007; Supeno 2018). These include a guiding model for using songs as a privileged means of promoting phonetic-phonological competence (see Castelo 2018) and, in the field of Portuguese as an Additional Language, two sets of teaching materials (see Castelo 2017; Castelo, Morelo & Coelho de Souza 2017). To reflect on the development of song-based



materials for teaching pronunciation, this article aims to: (i) analyze how didactic units by Castelo, Morelo and Coelho de Souza (2017) materialize the guidelines of Castelo (2018), as some principles presented in this model, though published later, underlay the preparation of the material in question; (ii) reflect on the model. The results show that the model is relevant and implemented in the material, though it can be improved through certain adjustments and clarifications.

KEYWORDS

Portuguese as an Additional Language; production of teaching materials; teaching pronunciation; songs

RECEBIDO 2022-05-27; ACEITE 2022-06-30

Este artigo utiliza a variedade brasileira do português e respectivas variantes ortográficas.

1. Introdução

Após anos em que se considerou que bastava aos aprendentes estarem em contato com a língua-alvo para desenvolverem uma pronúncia suficientemente adequada (e.g. Grant 2014: 3 – “it was assumed that ESL students would pick up L2 pronunciation just by being exposed to it”), tem-se registrado, pelo menos, desde os finais dos anos 1980, uma revalorização do ensino desta competência, sobretudo nos seus componentes de inteligibilidade (a quantidade de sequências do discurso cuja pronúncia é compreensível para os ouvintes) e compreensibilidade (o nível de esforço exigido aos ouvintes para compreenderem um determinado discurso) (e.g. Grant 2014). Em consequência disso, a investigação na área do ensino da pronúncia permitiu chegar a vários princípios básicos que devem ser tidos em conta nas aulas de línguas. Em Castelo (2017), é feita uma sistematização desses princípios, a qual aparece esquematizada na Imagem 1 e é baseada principalmente nos trabalhos de Derwing e Munro (2005), Ellis (2005), que apresenta uma síntese das principais conclusões a que chegou a investigação em aquisição de uma língua não materna, Saito (2007), Celce-Murcia *et al.* (2010), Grant (2014) e Alves (2015).

Tal como aparece sintetizado na Imagem 1, o treino da pronúncia deve incluir muitas oportunidades de *input*, de *output* controlado e espontâneo, e de avaliação com fornecimento de *feedback*. Além disso, deve-se adotar uma abordagem integrativa que inclua ensino implícito e explícito, os níveis motor/articulatório, perceptivo e cognitivo, e também um trabalho de motivação e de autonomização dos aprendentes, para que estes assumam como própria a tarefa de desenvolver a sua pronúncia.

Sobretudo no ensino da pronúncia nos níveis iniciais, são de se destacar as necessidades de motivar os alunos, de torná-los tão autônomos quanto possível e também de os ajudar a desenvolver o nível perceptivo. De fato, vários estudos indicam uma forte relação entre as capacidades de percepção de sons diferentes numa língua nova e de pronúncia dos mesmos (Flege 1995; Best & Tyler 2007), e há evidências de que o treino fonético de alta variabilidade, com base na discriminação de palavras produzidas por falantes diferentes e em contextos fonéticos variados

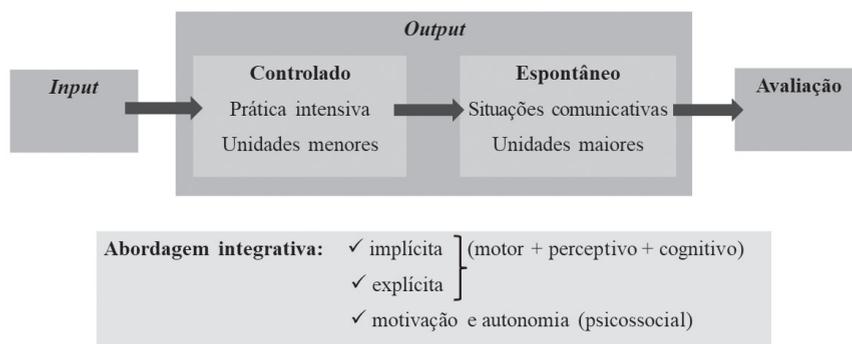


Imagem 1: Princípios básicos no treino da pronúncia (adaptado a partir de Castelo 2017: 55)

(*High-Variability Phonetic Training*), permite desenvolver não só a discriminação auditiva, mas também a pronúncia de sons novos para o aprendente de uma certa língua não materna (Barriuso e Hayes-Harb 2018).

Em síntese, a investigação em aquisição da pronúncia de uma língua não materna sublinha a importância quer da relação entre compreensão oral e pronúncia, quer da quantidade e variedade do *input* e do *output*, da prática da língua.

Simultaneamente, tem-se também defendido o potencial das canções no ensino e aprendizagem de uma língua adicional (cf. revisão em Castelo, 2018, e exemplos de materiais didáticos no projeto “*Aprender português através de canções*”). Nota-se que, a partir destes documentos autênticos, é possível: motivar os alunos para a aprendizagem da língua e da(s) cultura(s)-alvo (Montaner 2006; Rodríguez López 2006; Coelho de Souza 2014; Simpson 2015); desenvolver as quatro competências básicas da língua (compreensão e produção orais e escritas); promover um maior domínio comunicativo, pois o vocabulário e as estruturas linguísticas aparecem inseridos num contexto comunicativo próprio e real, não criado exclusivamente para fins pedagógicos (Santos Asensi 1996; Medina 2002; Rodríguez López 2006; Ludke 2009); levar os alunos a uma maior autonomia e prática, já que podem ouvir as canções repetidamente, sempre que quiserem, estando este recurso disponível para um uso autônomo (Betti 2012; Engh 2013; Ashtian & Zafarghandi 2015); rentabilizar o “reforço” que a melodia e o ritmo trazem para a memorização (Schön *et al.* 2008; Keskin 2011), favorecendo a interiorização de vocabulário e estruturas gramaticais novas.

Considerando estas vantagens do uso de canções no ensino de língua adicional e a necessidade de proporcionar uma grande quantidade e variedade de *input* e de *output* para desenvolver a pronúncia, revela-se promissor combinar o ensino da pronúncia com o recurso a canções. No entanto, as concretizações desta associação entre ensino explícito de pronúncia e recurso a canções são relativamente recentes e não tão abundantes, não só em termos de materiais didáticos, mas também ao nível de propostas teóricas enquadradas na Didática de Línguas Adicionais.

Quanto a materiais didáticos propriamente ditos e no âmbito do Português como Língua Adicional (PLA), há, até onde sabemos, apenas dois conjuntos de materiais publicados que pretendem fazer explicitamente a combinação do ensino da pronúncia com canções: Castelo (2017)

e Castelo, Morelo e Coelho de Souza (2017)¹. Cada um destes conjuntos de materiais didáticos inclui 25 unidades didáticas: cada unidade se baseia numa canção diferente (canções portuguesas no primeiro volume e canções brasileiras no segundo) e aborda explicitamente algum(ns) tópico(s) de pronúncia, além de trabalhar outras competências. Embora o modelo proposto em Castelo (2018) ainda não estivesse concluído, algumas das ideias que vieram a integrá-lo estiveram já presentes durante a elaboração destes materiais didáticos.

Em termos de propostas teóricas no âmbito da Didática de Línguas Adicionais, existem vários trabalhos sobre o uso de canções que também referem a abordagem da pronúncia (Santos Asensi 1996; Montaner 2006; Ludke 2009; Engh 2013; Israel 2013; Simpson 2015), mas poucos se dedicam mais detalhadamente a esta associação (Nobre-Oliveira 2007; Stanculea & Brun 2015; Castelo 2018; Supeno 2018). Dentre estes trabalhos, é de se destacar o de Castelo (2018): neste, a partir de uma organização e sistematização de propostas de diversas fontes bibliográficas, foi elaborado *A guiding model for the use of songs to teach a second language and emphasize the phonetic-phonological development* [Um modelo orientador para o uso de canções para ensinar uma segunda língua e enfatizar o desenvolvimento fonético-fonológico], doravante simplificado e abreviado como MOCAP, Modelo orientador para associar canções e abordagem da pronúncia.

Assim sendo, até ao momento, além de alguns trabalhos teóricos que abordam mais detalhadamente a associação entre canção e ensino-aprendizagem da pronúncia, existem dois conjuntos de materiais didáticos validados (de 2017) e um modelo orientador (de 2018) que o fazem de modo mais sistemático. Será agora pertinente (a) retornar ao material didático validado para refletir sobre se e como ele concretiza o MOCAP, bem como (b) usar as reflexões suscitadas pelo material didático para regressar ao MOCAP, a fim de melhorá-lo.

Tendo em conta todo este contexto, o presente trabalho tem como foco a análise de materiais didáticos elaborados a partir de canções e destinados ao ensino da pronúncia e pretende alcançar dois objetivos específicos: (a) analisar de que modo unidades didáticas incluídas em Castelo, Morelo e Coelho de Souza (2017) materializam as orientações pedagógicas propostas por Castelo (2018); (b) a partir dessa análise, refletir sobre o próprio MOCAP.

Para concretizar estes objetivos, é adotada uma metodologia com três etapas. Primeiro, apresenta-se sucintamente o MOCAP (Castelo 2018), na seção 2 do presente texto; em seguida, na seção 3, analisam-se três unidades didáticas de Castelo, Morelo e Coelho de Souza (2017), procurando concretizar o objetivo (a) deste trabalho, por amostragem (com um conjunto de três unidades que pretendem ilustrar a diversidade existente no material didático); finalmente, na seção 4, considerando as conclusões da análise das unidades didáticas, reflete-se sobre a relevância, as potencialidades e as limitações do modelo em causa, o que corresponde à prossecução do objetivo (b).

1 Além destas duas obras, três das unidades didáticas presentes em Alves, Brizolara e Perozzo (2017) também promovem o ensino da pronúncia através de canções.

2. MOCAP: um modelo orientador para associar canções e abordagem da pronúncia

Como se viu, Castelo (2018) propõe *A guiding model for the use of songs to teach a second language and emphasize the phonetic-phonological development* [Um modelo orientador para o uso de canções para ensinar uma segunda língua e enfatizar o desenvolvimento fonético-fonológico], MOCAP (Modelo orientador para associar canções e abordagem da pronúncia), que foi construído com base na revisão e sistematização de diversas fontes bibliográficas e consiste num conjunto de perguntas que visam orientar o professor na criação de materiais didáticos para o ensino-aprendizagem da pronúncia a partir de canções (cf. Imagem 2).

Numa apresentação sucinta do MOCAP, pode-se destacar que o mesmo engloba três eixos de questões que o professor deve considerar ao associar canções e abordagem da pronúncia: (1) “What for?” (quais são os objetivos pedagógicos do material, em termos de pronúncia, entre outros); (2) “Which song?” (que canção escolher, tendo em conta os objetivos e o contexto); (3) “How?” (que estratégias usar na exploração pedagógica da canção e na abordagem da pronúncia).

Em termos de objetivos pedagógicos, é importante decidir: que tópicos do componente fonético-fonológico serão abordados; que áreas não fonéticas se pretende trabalhar especialmente (vertente linguística ao nível de conhecimentos lexicais, morfossintáticos; vertente comunicativa relacionada a atos de fala para situações comunicativas específicas; vertente cultural associada a determinados tópicos culturais etc.); quais das quatro competências comunicativas serão focalizadas. Convém esclarecer que, embora o componente fonético-fonológico faça parte da competência linguística e haja uma relação muito forte entre competência linguística e competência comunicativa, no modelo se distinguem todos estes aspectos para facilitar a focalização nos elementos que se pretendem tratar em cada momento. Por exemplo, como o modelo pretende privilegiar a relação entre as canções e o ensino da pronúncia, a área fonético-fonológica aparece destacada em relação aos demais componentes da competência linguística (não querendo tal significar que a fonologia não pertença à competência linguística). Dentro da área fonético-fonológica, são integrados aspectos segmentais, suprasegmentais e também ortográficos, já que a ortografia constitui um meio de acesso à fonética da palavra muito importante para os aprendentes de uma língua adicional. Quanto à escolha da canção, é preciso verificar a adequação de: frequência de ocorrência do tópico fonético-fonológico relevante (isto é, se a estrutura fonético-fonológica em causa ocorre, no mínimo, cinco vezes na letra da canção); nível de dificuldade da canção (no que diz respeito aos tópicos fonético-fonológicos, mas também linguísticos e culturais); valor ético (procurando se garantir a adequação ética, evitando inconvenientes, tais como diferentes formas de discriminação); valor cultural (buscando mostrar a diversidade cultural associada à língua-alvo e privilegiando o que é considerado representativo e valorizado na(s) cultura(s)-alvo). Convém igualmente ponderar a probabilidade de a canção agradar e motivar os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Na medida do possível, o professor deve preferir uma canção: correspondente ao seu próprio gosto; com uma probabilidade elevada de ser apreciada pelos alunos; dotada de uma música com “força”, capaz de captar a atenção, “ficar no ouvido”, ser facilmente memorizável; com um grande “poder” afetivo, no sentido em que favorece uma resposta afetiva e emocional dos alunos, devido ao tema tratado, à melodia, à relação entre tema e ritmo, à relação da canção com outros eventos marcantes etc. Finalmente,

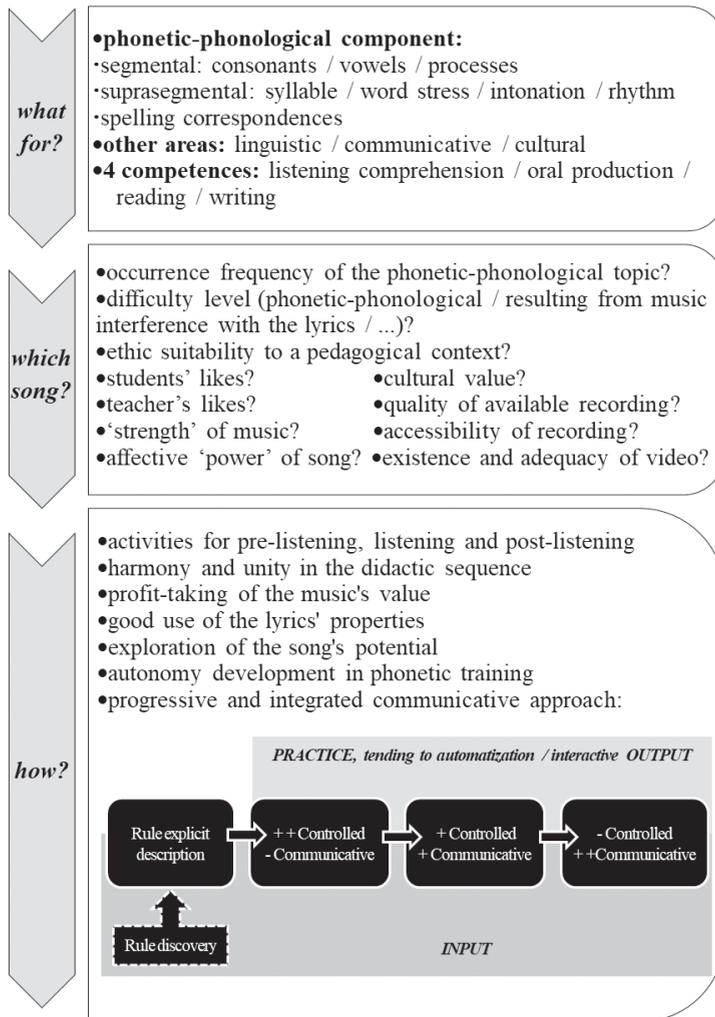


Imagem 2: Modelo orientador para associar canções e abordagem da pronúncia (MOCAP) (retirado de Castelo 2018: 18)

o professor deve dar preferência a canções com: uma gravação de qualidade, um elevado nível de acessibilidade e um videoclipe interessante e adequado ao público-alvo. Entendemos que não é essencial a existência de um videoclipe, mas este, existindo e sendo atrativo para o público-alvo, pode constituir mais um fator de motivação para os aprendentes. Além disso, muitos videoclipes permitem observar movimentos e gestos que apoiam a compreensão oral (geral e ao nível de sons específicos) e também visualizar parte dos gestos articulatórios associados a determinados segmentos (o que pode ajudar na interiorização desses mesmos sons).

No que tange às estratégias a serem usadas, na medida do possível, o professor deve: explorar a canção com atividades de pré-audição, audição da canção e pós-audição; criar uma certa harmonia e unidade na sequência didática; integrar o treino da pronúncia numa abordagem progressivamente mais comunicativa (partindo do *input*, para um *output* inicialmente controlado e depois cada vez mais espontâneo); promover a autonomia. Além disso, é de se destacar que a canção engloba dois componentes: a música (melodia, ritmo, harmonia) e a letra. Assim, na exploração da canção convém aproveitar o valor da música (e.g. explorar os significados do ritmo, instrumentos e estilo musical), as propriedades da letra (textos autênticos curtos; ricos em aspectos literários, culturais, lexicais; dotados de repetição, que favorece a memorização de vocabulário e estruturas), e o potencial da canção como um todo (com a riqueza de significados que resulta da combinação e interação entre letra e música).

Ao criar uma sequência didática para ensinar a pronúncia (e não só) de uma língua não materna, o professor deve considerar todas estas questões e construir um trabalho que procure dar a resposta mais adequada a cada uma delas, embora tendo consciência de que, por vezes, pode acontecer que a opção por um determinado aspecto positivo implique a renúncia a outra qualidade desejável na sequência didática.

3. Análise de três unidades do material didático de Castelo, Morelo e Coelho de Souza (2017)

Conforme explicado anteriormente, o material de Castelo, Morelo e Coelho de Souza (2017) inclui 25 unidades didáticas (sendo cada uma baseada numa canção e explorando tópicos fonético-fonológicos específicos) e, no presente artigo, foram escolhidas para análise três unidades didáticas desse material (sendo tais unidades disponibilizadas no anexo deste texto). Estas unidades didáticas foram elaboradas com os cinco objetivos principais citados a seguir:

- (i) promover o treino fonético em Português do Brasil, de forma contextualizada e lúdica, desde o início da aprendizagem do português como língua estrangeira;
- (ii) estimular a produção de diferentes gêneros orais;
- (iii) dar a conhecer algumas canções e fatos da cultura brasileira;
- (iv) fomentar a aquisição de novo vocabulário;
- (v) estimular a motivação para a aprendizagem da língua e da cultura em causa. (Castelo, Morelo e Coelho de Souza 2017: 6).

O material foi criado para um público-alvo específico (aprendentes dos níveis iniciais de PLA em universidades chinesas) e passou por um processo de validação que garantisse a adequação a esse público (cf. Castelo, Morelo, & Coelho de Souza 2018). Após ter sido publicado em versão impressa pelo Instituto Politécnico de Macau em 2017 e divulgado em várias universidades chinesas, passou a estar disponível *online* em formato de *e-book*, desde o 1.º semestre de 2021. Em termos de estímulos auditivos, este material não inclui qualquer ficheiro áudio, baseando-se apenas nas canções (todas elas disponíveis na *Internet*) e nas próprias produções orais dos professores que os usarem em aula.

Uma vez que as unidades didáticas são apresentadas no livro partindo essencialmente de um menor para um maior grau de dificuldade linguística e cultural, a seleção do material a analisar neste artigo buscou contemplar diferentes níveis de complexidade. É feito, a seguir, um exame mais detalhado das unidades 3, 9 e 24, com vistas a explicitar e observar, de forma mais concreta, se e como os eixos de critérios do MOCAP foram atualizados no material.

3.1. Unidade didática 3

A primeira unidade analisada é elaborada a partir da canção “País Tropical”, de 1969, composta e interpretada por Jorge Ben Jor. O primeiro eixo observado é referente aos objetivos da unidade, ou seja, para quais metas de ensino e aprendizagem a canção foi escolhida e a unidade estruturada. Sendo assim, é possível encontrar nessa unidade aspectos a serem trabalhados relacionados à fonética, à oralidade, ao vocabulário e à cultura, que são os quatro principais tópicos de ensino abordados no livro didático.

São dois os aspectos fonéticos abordados na unidade 3: um aspecto segmental – a oposição entre os sons [p] e [b] (já que o traço de vozeamento não é pertinente no sistema fonológico do chinês mandarim, representando, por isso, uma dificuldade para os aprendentes chineses de PLA – cf. Yang, Rato e Flores 2015) – e um aspecto ortográfico – as grafias para o som [s] (bastante complexas no sistema ortográfico do português). Na esfera da oralidade, os gêneros discursivos abarcados são trava-línguas, adaptação de refrão da canção e apresentação oral. O vocabulário inclui elementos relacionados ao Brasil e à China, o que vai ao encontro do aspecto cultural explorado na unidade: particularidades comumente associadas ao Brasil.

A análise do segundo eixo mostra que é possível encontrar em “País Tropical” a maioria dos critérios para escolha de canções sugeridos pelo modelo de Castelo (2018). Dessa forma, o presente estudo revela que: na letra da canção, a frequência do fenômeno fonético-fonológico escolhido para estudo é adequada; o nível de dificuldade da canção está de acordo com o nível de proficiência dos estudantes para os quais o material foi projetado; a canção apresenta adequação ética; o ritmo da música possui potência e o gênero musical é o samba-rock, o que confere certa “força” à canção; há potencial afetivo e valor cultural, pois se trata de uma canção popular e que apresenta vários elementos relacionados ao Brasil; e há também boa qualidade de gravação. Em contrapartida, não é possível encontrar um videoclipe da canção e, quanto ao critério de gosto ou apreciação da canção por discentes e docentes, conclui-se que é demasiado subjetivo para ser avaliado somente através da análise do material (para avaliá-lo, seria necessário ter como referência um docente e um grupo de discentes específicos), assim, esse critério não será considerado em nenhuma das unidades investigadas neste estudo.

Já no que se refere às estratégias utilizadas para trabalhar a pronúncia através da canção, a unidade se divide em três etapas: pré-audição, audição e pós-audição. Na etapa de pré-audição da unidade “País Tropical”, é realizado um trabalho com o vocabulário da canção a partir de imagens, conforme é possível verificar no material em anexo. Em seguida, passa-se para a audição, que nessa unidade está dividida em duas etapas, com atividades² de compreensão oral e de

2 Utilizamos, neste texto, a palavra *atividade* como um termo guarda-chuva, que abarca diferentes exercícios e tarefas, sem fazer a distinção, por vezes encontrada na literatura sobre materiais didáticos, entre tarefa e atividade.

elaboração de frases a partir do refrão da canção. A fase de pós-audição é iniciada com uma atividade de expressão oral, com perguntas de interpretação sobre aspectos culturais trazidos pela canção e sobre o ritmo, para, em seguida, passar ao estudo dos tópicos fonéticos abordados na unidade. Primeiro, ocorre uma exploração de *input* através de palavras da canção que possuam os segmentos [p] e [b]. A seguir, tem início a prática da pronúncia e o trabalho de consciencialização dos sons, com exercícios que propõem uma prática oral mais exagerada e articulada, para que se chegue à distinção entre os sons em foco.

Mais ao final da unidade, outras atividades visam promover a prática da pronúncia, propondo-se inicialmente uma expressão oral mais controlada, a partir de trava-línguas, por exemplo, para posteriormente serem de expressão oral menos controlada, com foco mais comunicativo, através de apresentações orais. Nessa unidade também aparece o trabalho com as representações gráficas do [s], com exercícios de conscientização gráfica que utilizam palavras da canção.

3.2. Unidade didática 9

A segunda unidade analisada é criada a partir da canção “Maria, Maria”, composta por Milton Nascimento e Fernando Brant, em 1978, e interpretada por Elis Regina em 1980, no seu álbum *Saudade do Brasil*. Em termos de objetivos relacionados à pronúncia, esta unidade didática aborda apenas um tópico segmental, mais especificamente os contrastes de vogais [i]/[e]/[ɛ] e [u]/[o]/[ɔ] (já que os contrastes de altura têm um papel muito mais limitado na fonologia do chinês mandarim, levando a dificuldades de pronúncia sobretudo nas vogais [e] e [o] – cf. Castelo e Freitas 2019; Duan 2021). Além da pronúncia, visa-se desenvolver outras áreas ligadas às competências linguística e comunicativa, mais especificamente as competências comunicativas da compreensão oral, expressão oral e leitura, destacando-se o gênero discursivo descrição física e psicológica de pessoas e o vocabulário relativo a comportamentos humanos e a características psicológicas.

A análise do segundo eixo revela que, tal como na unidade 3, a escolha da canção responde, de forma positiva, às questões que o professor se deve colocar durante a criação de um material didático de acordo com o MOCAP: o fenômeno fonético-fonológico em causa apresenta a frequência de ocorrência adequada; o nível de dificuldade da canção (em termos culturais, vocabulares, morfossintáticos etc.) é apropriado para o público-alvo; a canção é eticamente recomendável; tem um valor cultural elevado (sendo Elis Regina e os compositores desta canção figuras de bastante destaque na cultura brasileira); pode suscitar o envolvimento afetivo dos alunos porque reflete sobre a vida difícil de algumas mulheres e, conseqüentemente, pode levar à empatia perante estas pessoas; apresenta uma música com “força” para ser atrativa e facilmente retida na memória; tem uma gravação de qualidade e facilmente acessível através da *internet*. A única resposta menos positiva aos critérios de seleção das canções reside no vídeo, já que não está associada a um videoclipe oficial, encontrando-se *online* apenas algumas interpretações por parte desta cantora e de outros intérpretes.

Quanto às estratégias utilizadas para explorar a canção, antes da audição da mesma, o tema da descrição psicológica e o vocabulário adequado para falar dela são introduzidos quer através de uma atividade de expressão oral, quer através de uma lista de vocabulário relativo aos comportamentos humanos (que é traduzido para chinês e também ouvido e repetido, de modo a fomentar



um bom contato com as suas formas fonológicas). Durante a fase de audição da canção, relativa à descrição psicológica de uma mulher, os aprendentes realizam uma atividade de compreensão oral que consiste em ordenar as estrofes. Após esta audição, fomenta-se a compreensão da letra (por meio de um exercício de correspondência entre as estrofes em português e a sua tradução em chinês e de duas perguntas de interpretação) e se aborda expressamente a pronúncia dos sons-alvo. Esta exploração da pronúncia inclui várias etapas: (i) exercícios para garantir *input* e *output* de palavras com os sons-alvo e a conscientização do fenômeno fonético-fonológico relevante; (ii) exercícios de prática intensiva de *input* e *output* controlado, com o professor e em duplas, trabalhando com pares mínimos³ e voltando a ouvir a canção para transcrever foneticamente alguns sons-alvo; (iii) atividades de produção oral mais espontânea, em que os aprendentes descrevem física e psicologicamente duas mulheres apresentadas em fotografias com algum do vocabulário dado (com os sons-alvo). Assim, as estratégias usadas na exploração da canção criam unidade e harmonia na sequência didática em torno do tópico de descrição física e, sobretudo, psicológica de mulheres, incluem atividades de pré-audição, audição e pós-audição, e recorrem a uma abordagem integrada e progressivamente mais comunicativa.

Ao ajudar os alunos a terem consciência dos contrastes segmentais em causa, aprenderem o símbolo fonético para os representar, praticarem em duplas o *input* e *output* relevantes, o professor promove o desenvolvimento da sua autonomia no treino fonético. Quanto à canção enquanto objeto próprio, esta é pouco trabalhada: de fato, exploram-se algumas das propriedades da letra, mas o valor da música e os significados derivados da associação daquela letra e música não são abordados.

3.3. Unidade didática 24

A unidade 24, desenhada a partir da canção “Diretoria”, de 2005, composta e interpretada por MC Sapão, tem como objetivo de ensino relacionado à pronúncia revisar um tópico segmental, mais especificamente todas as consoantes fricativas que surgem na letra da canção ([f], [v], [s], [z] e [ʒ]⁴). Considerando que estas fricativas foram já abordadas anteriormente no material didático, divididas em três pares ([f]/[v], [s]/[z], [ʃ]/[ʒ]), esta unidade aproveita uma canção bastante diferente das anteriores e com um nível de dificuldade mais elevado para revisar práticas anteriores e insistir novamente em consoantes cuja distinção envolve vozeamento e/ou que levantam algumas dificuldades nos níveis iniciais (cf. Castelo *et al.* 2018). Além disso, aborda-se a oralidade através de apresentações orais e justificativas de opinião, estuda-se vocabulário referente a gírias dos morros da cidade do Rio de Janeiro e se discutem questões culturais a partir do gênero musical *funk* carioca.

3 Convém destacar duas notas. Em primeiro lugar, estes pares mínimos não estão presentes na canção, mas são adicionados à unidade didática para que os aprendentes tenham a oportunidade de praticar a distinção do contraste segmental em palavras foneticamente tão próximas quanto possível. Em segundo lugar, se optou por não abordar na unidade os casos de alofonia nem da representação gráfica das vogais, já que tal dificultaria ainda mais o processo de aquisição do contraste.

4 Optou-se por não revisar a fricativa [ʃ] nesta unidade, já que este segmento não tem nenhuma ocorrência na letra da canção abordada.

Em relação ao segundo eixo de análise, a escolha da canção, verifica-se que os critérios sugeridos pelo modelo são, de forma geral, contemplados. O fenômeno estudado é encontrado com frequência na letra da canção e isso é utilizado no material em exercícios de compreensão e de treino com palavras da canção (exemplos com consoantes não coronais: *funk, falha, fala, favela, ouvir, vida, vivendo, levando, voz*; exemplos com consoantes coronais: *disciplina, esse, justiça, certo, somos, peço, Brasília, neurose, janeiro, já*). A canção apresenta um nível de dificuldade relativamente elevado, se comparada a outras do material, principalmente pela velocidade e pelo vocabulário, o que se reflete em ser uma das últimas unidades da obra. No entanto, esta canção não é demasiado difícil e confere diversidade ao livro didático em termos de velocidade, vocabulário e outros. A canção “Diretoria” trata de uma temática bastante cara ao contexto social brasileiro, a vida difícil e desigual de quem vive nos morros cariocas. Assim, consideramos que não se colocam problemas éticos e que existe um grande valor cultural nessa canção, especialmente pelo seu gênero, o *funk* carioca, tantas vezes marginalizado quando o que está em debate é a música brasileira. Constatamos também que a canção possui força e poder afetivo, pelo seu ritmo e pelas ideias que transmite. Ademais, apesar de possuir uma gravação de qualidade, a canção não dispõe de videoclipe.

Na análise do terceiro eixo, as estratégias utilizadas na unidade 24, observam-se, na etapa de pré-audição, atividades de expressão oral com perguntas motivadas por uma imagem e também de compreensão escrita, que servem para ativar conhecimentos prévios que os estudantes já tenham sobre o tema da canção ou, até mesmo, para introduzir o assunto. O momento de audição da unidade envolve uma atividade de compreensão oral, que explora as impressões iniciais dos estudantes com relação ao *funk* carioca, com uma segunda etapa que envolve preenchimento de lacunas, em que se trabalham as gírias, vocabulário estudado na unidade. A etapa de pós-audição conta com diversas perguntas de interpretação da canção e sobre o gênero musical enfocado, fomentando também reflexões sobre o contexto dos estudantes. A revisão das fricativas [f], [v], [s], [z] e [ʒ] ocorre com atividades de compreensão oral de palavras presentes na canção que possuem os sons estudados e treino de pronúncia controlado através da repetição de palavras e frases. As duas últimas atividades da unidade pretendem uma prática oral menos controlada e mais comunicativa, através da gravação e audição de apresentações orais e da expressão de opiniões sobre o *funk* carioca.

3.4. Análise geral das unidades

Após a apresentação das unidades 3 (“País Tropical”), 9 (“Maria, Maria”) e 24 (“Diretoria”) ao nível dos respectivos objetivos pedagógicos, canção escolhida e estratégias usadas, é apresentada agora uma sistematização dos resultados da análise.

Na Tabela 1, sistematiza-se a informação relativa ao primeiro eixo de análise, o dos objetivos pedagógicos das unidades.

	“País Tropical”	“Maria, Maria”	“Diretoria”
Fenômeno fonético-fonológico	Segmental Ortográfico	Segmental	Segmental
Áreas não fonéticas	Linguística Comunicativa Cultural	Linguística Comunicativa	Linguística Comunicativa Cultural
Competências	Compreensão Oral Expressão Oral Compreensão Escrita Expressão Escrita	Compreensão Oral Expressão Oral Compreensão Escrita	Compreensão Oral Expressão Oral Compreensão Escrita

Tabela 1: Objetivos pedagógicos das unidades analisadas

Verifica-se que, das três unidades, todas têm como foco fonético-fonológico o ensino de aspectos segmentais: a oposição entre [p] e [b], um contraste entre vogais [i], [e] e [ɛ] e [u], [o] e [ɔ], e uma revisão das consoantes fricativas [f], [v], [s], [z] e [ʒ]. Além disso, a primeira unidade também aborda aspectos relativos à ortografia (grafia do [s]).

Da mesma forma, embora somente as unidades 3 e 24 abordem elementos culturais (respectivamente, elementos comumente relacionados ao Brasil e questões sobre o gênero musical *funk* carioca e seu papel social), todas abarcam as áreas linguísticas e comunicativas. Por outro lado, quanto às competências envolvidas nas atividades propostas, enquanto não há um enfoque na expressão escrita nas outras duas, a unidade baseada na canção “País Tropical” promove a prática das quatro habilidades, trazendo uma proposta de escrita de uma nova versão do refrão da canção baseada em aspectos relacionados à China e à cultura chinesa.

A Tabela 2 apresenta a informação que diz respeito ao segundo eixo, o da escolha das canções.

	“País Tropical”	“Maria, Maria”	“Diretoria”
Frequência do fenômeno fonético-fonológico	✓	✓	✓
Nível de dificuldade	✓	✓	✗
Adequação ética	✓	✓	✓
Gostos dos alunos	?	?	?
Gostos do docente	?	?	?
“Força” da música	✓	✓	✓
Poder afetivo	✓	✓	✓
Valor cultural	✓	✓	✓
Gravação (acessibilidade...)	✓	✓	✓
Vídeo (qualidade)	✗	✗	✗

Tabela 2: Critérios para a seleção das canções das unidades analisadas

De modo geral, se percebe uma uniformidade nos critérios subjacentes à escolha das canções nas quais as três unidades se baseiam: todas apresentam uma alta frequência do fenômeno fonético-fonológico em estudo, as letras são eticamente adequadas para o contexto pedagógico em questão, as canções possuem poder afetivo, valor cultural e o potencial de prender facilmente a atenção dos alunos. No entanto, apesar de estarem disponíveis em gravações de boa qualidade e de fácil acessibilidade, nenhuma das canções selecionadas possui videoclipe, sendo este o único dos critérios sem uma resposta positiva em qualquer dos materiais analisados.

Com relação aos outros aspectos, propostos no modelo, para a seleção das canções, mais especificamente ao nível de dificuldade, a unidade 24 apresenta um maior grau de dificuldade para estudantes de níveis mais iniciais, público-alvo do livro didático, diferentemente das outras duas canções, devido a uma maior presença de gírias originárias dos morros cariocas na canção “Diretoria”. Além disso, visto que o foco da análise não está na testagem dos materiais, mas, sim, nos materiais em si, não é possível averiguar se as três canções são do gosto de alunos ou de docentes.

Na Tabela 3, se identificam as estratégias de exploração da canção utilizadas nas unidades analisadas.

	“País Tropical”	“Maria, Maria”	“Diretoria”
Três fases	✓	✓	✓
Unidade	✓	✓	✓
Exploração da música	✗	✗	✗
Exploração da letra	✓	✓	✓
Exploração da canção	✓	✗	✓
Autonomia na pronúncia	✓	✓	✓
Abordagem comunicativa progressiva e integrada	✓	✓	✓

Tabela 3: Estratégias de exploração das canções das unidades analisadas

Também neste eixo das estratégias de exploração, assim como nos outros dois eixos, se verifica uma uniformidade na aplicação dos critérios: as três unidades se dividem em etapas de pré-audição, audição e pós-audição; a transição entre as etapas é feita de modo harmônico e coerente, integrando uma unidade na sequência didática; os aspectos da letra são explorados através de perguntas de compreensão global e específica; o ensino da pronúncia é feito de modo a propiciar uma maior autonomia por parte do aluno; e há uma abordagem comunicativa progressiva e integrada em cada unidade através de uma integração do ensino da pronúncia em atividades de natureza cada vez mais comunicativa e associada à fala espontânea.

Do mesmo modo, constata-se a ausência de perguntas nas unidades analisadas que enfoquem especificamente elementos da linguagem musical, como a melodia, o ritmo e a harmonia de modo isolado. A única exceção é o fato de a unidade 3 incluir questões que abordam a exploração de aspectos da canção enquanto gênero formado por letra e música, nomeadamente, a relação entre o ritmo musical e o conteúdo da letra. Além disso, embora não haja um enfoque nesses aspectos,

na unidade 24, há perguntas de interpretação e de aproximação do gênero musical em relação ao contexto dos estudantes, levando em conta elementos da canção enquanto gênero discursivo.

4. Reflexão sobre o MOCAP

Na seção anterior, apresentou-se uma sistematização da análise de três unidades didáticas publicadas em Castelo, Morelo e Coelho de Souza (2017) a partir dos três eixos propostos no modelo de Castelo (2018). Com base nos resultados da análise, nesta seção, volta-se o olhar para o MOCAP, buscando refletir sobre sua pertinência, potencialidades e limitações.

Como se viu, o material didático que é objeto de análise neste estudo passou previamente por um processo de validação (externo, com a intervenção de professores e alunos). Durante sua elaboração, o MOCAP ainda não existia, embora se tenha consciência de que algumas das ideias que foram reunidas a partir da revisão bibliográfica e que o vieram a integrar estavam já presentes. Analisar esse material didático validado à luz do MOCAP permite compreender melhor as potencialidades e limitações do modelo.

De acordo com os resultados da análise, as questões colocadas pelo modelo orientador apresentam majoritariamente uma resposta “positiva” no material didático em causa: por exemplo, os critérios de seleção das canções e as recomendações em termos de estratégias de exploração da canção são quase todos aplicados, mesmo se tratando de indicações oriundas de diferentes áreas da Linguística Aplicada (produção de materiais didáticos, ensino de Português como Língua Adicional, abordagem da pronúncia etc.).

Quanto aos objetivos pedagógicos, os resultados do estudo permitem perceber que, mesmo sendo muito diferentes, as unidades didáticas podem não diferir bastante nos seus objetivos (neste caso, quase sempre pronúncia ao nível segmental e sobretudo competências orais e de leitura) e que é relevante se colocar as questões do MOCAP sobre objetivos para garantir que se trabalhe um conjunto amplo de objetivos e não se acabe por explorar habitualmente apenas determinados aspectos.

Estes resultados mostram, pois, que o material didático analisado é um exemplo de concretização do MOCAP e apontam para a relevância do modelo para a criação de materiais didáticos com base em canções e que tenham como objetivo o ensino da pronúncia: este modelo tem uma fundamentação teórica que abarca diferentes áreas da Linguística Aplicada (o que é uma vantagem significativa para quem não trabalha habitualmente em todas essas áreas, mas quer considerar um panorama mais completo, ao criar materiais didáticos); inclui questões que se mostram relevantes em materiais didáticos validados; permite verificar, de modo simples, se estão sendo trabalhados todos os aspectos considerados relevantes no contexto em causa.

O uso do MOCAP nesta análise de material didático revela também uma outra potencialidade do modelo: este pode servir não apenas como ponto de partida para a reflexão sobre a produção de novos materiais, mas também como um conjunto de critérios de análise de materiais já criados. Para isso, é fundamental entender este modelo não a partir de um viés prescritivo, mas como um conjunto de critérios flexíveis e adaptáveis, que podem ajudar o professor quer a explorar o potencial pedagógico da canção para o ensino da pronúncia, quer a analisar e descrever materiais didáticos previamente criados.

Por outro lado, o modelo inclui muitos critérios e questões, que visam orientar as escolhas, mas não dar respostas normativas, o que significa que é suficientemente flexível para ser adequado em muitos contextos. O material didático analisado, por exemplo, destinava-se a universitários chineses de níveis iniciais de proficiência linguística, pelo que deveria ter um grau de dificuldade acessível; no entanto, as mesmas questões poderiam ser colocadas na produção de materiais para alunos hispano-falantes avançados, embora neste caso a resposta à questão da adequação do grau de dificuldade da canção (em termos gramaticais, lexicais etc.) devesse ser diferente (a “resposta correta”, neste caso, seria ter um grau de dificuldade muito mais elevado).

A análise do presente estudo mostra, igualmente, algumas limitações do MOCAP, mais especificamente, a conveniência de alguns ajustes e clarificações nos eixos relativos à escolha e às estratégias de exploração da canção. Por um lado, percebe-se alguma dificuldade em determinar a “força da música” e o “poder afetivo”, uma vez que são parcialmente subjetivos: a atração exercida pela música, a facilidade com que é memorizada e o poder de provocar um envolvimento afetivo variam bastante em função dos indivíduos. Na mesma linha, se evidencia a dependência do contexto para que critérios como “gosto dos alunos” e “gosto dos professores” possam ser contemplados. Assim sendo, após a coleta de mais dados (nomeadamente, junto de outros professores a usarem o modelo para criar ou analisar materiais didáticos), será de considerar a hipótese de se reunirem estes quatro critérios num único, designado, por exemplo, como “atração exercida pela canção junto dos ouvintes” (que seria declaradamente dependente dos sujeitos específicos e incluiria o nível de apreciação da mesma pelo professor, pelos alunos, a sua capacidade de ser memorizada pelos mesmos e de envolvê-los afetivamente).

Por outro lado, no que se refere às estratégias de exploração da canção, seria possível incluir as questões referentes à “exploração da música” como parte do critério “exploração da canção”, uma vez que aspectos relacionados à linguagem musical já estariam abarcados nele, levando a uma simplificação do modelo. Ressalta-se também a pertinência de o professor explorar elementos relativos a ambos os critérios ao elaborar materiais didáticos, visto que tradicionalmente costuma haver uma ênfase apenas na exploração da letra, deixando de lado outros aspectos da canção enquanto gênero formado por letra e música.

Por fim, destaca-se a importância de entender o modelo orientador proposto por Castelo (2018) não como um *checklist* de requisitos a serem cumpridos, mas como um guia para a consideração de diferentes possibilidades de exploração pedagógica de uma canção. Em outras palavras, nem todos os critérios receberão uma resposta “positiva” em uma mesma unidade didática, cabendo ao professor selecionar aqueles que vão ser mais relevantes para o material em questão. Por exemplo, no caso de se pretender usar canções para treinar a pronúncia junto de crianças, o equilíbrio necessário entre “gostos dos alunos” e “valor cultural” será concretizado através da maior valorização do primeiro critério em detrimento do segundo.

5. Considerações finais

O modelo utilizado neste trabalho para analisar material didático que associa o uso de canções à abordagem da pronúncia – MOCAP – apresenta a vantagem importante de constituir um conjunto de questões estruturadas que permite ao professor refletir sobre uma série de questões



oriundas de diferentes áreas da Linguística Aplicada (tais como a Aquisição de Segundas Línguas, o Ensino da Pronúncia e a Didática de Línguas Adicionais). No entanto, deve ser visto como um conjunto de orientações para criar ou analisar materiais didáticos com as finalidades identificadas, e não como um *checklist* de requisitos a serem cumpridos.

Os resultados da análise de três unidades didáticas de Castelo, Morelo e Coelho de Souza (2017) confirmam a utilidade destas questões orientadoras, mas sugerem também que alguns critérios poderão vir a ser clarificados ou simplificados. Para tomar decisões acerca da reformulação do modelo, seria crucial ter mais resultados sobre sua utilização enquanto instrumento de criação e análise de materiais didáticos. Assim, para investigações futuras se inclui exemplificar o uso do MOCAP na criação e análise de materiais didáticos para contextos muito diversos (crianças, adolescentes, grupos heterogêneos quanto à língua materna, público-alvo com um nível avançado de proficiência linguística, objetivo secundário de promover a canção culturalmente mais valorizada mas menos interessante para o aluno etc.), para assim avaliar os seus limites e aprimorá-lo.

Referências bibliográficas

- Alves, U. K. (2015). Ensino de pronúncia na sala de aula de língua estrangeira: questões de discussão a partir de uma concepção de língua como sistema adaptativo e complexo. *Revista Versatele*, 3, 5, 392–413.
- Alves, U. K.; Brisolara, L.; & Pedrozzo, R. V. (2017). *Curtindo os sons do Brasil – Fonética do Português do Brasil para Hispanofalantes*. Lisboa: Lidel.
- Ashtian, F. T.; & Zafarghandi, A. M. (2015). The effect of English verbal songs on connected speech. Aspects of adult English learners' speech production. *Advances in Language and Literary Studies*, 6, 1, 212–226. doi:10.7575/aiac.all.v.6n.1p.212
- Barriuso, T. A.; & Hayes-Harb, R. (2018). High variability phonetic training as a bridge from research to practice. *The CATESOL Journal*, 30, 1, 177–194.
- Best, C. T.; & Tyler, M. D. (2007). Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In M. J. Munro, & B. Ocke-Schwen (Eds.), *Language Experience in Second Language Speech Learning: In honor of James Emil Flege* (pp. 13–34). John Benjamins Publishing Company. doi:10.1075/lllt.17.07bes
- Betti, S. (2012). La canción moderna en una clase de E/LE. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 50, 26–31.
- Castelo, A. (2017). *Sons da fala e sons do canto: música para ensinar Fonética do Português. Volume 1: Música de Portugal*. Macau: Instituto Politécnico de Macau. A 2.ª edição, em e-book de 2021. In: <https://cpclp.ipm.edu.mo/sons-da-fala-e-sons-do-canto-volume-1-musica-de-portugal/>.
- . (2017). Ensino da componente fonético-fonológica: uma síntese e um exemplo de português para estrangeiros. *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 12, 41–72.
- . (2018). Songs for pronunciation teaching: a guiding model. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 22, 1, 7–22.
- Castelo, A.; Morelo, B.; & Coelho de Souza, J. (2017). *Sons da fala e sons do canto: música para ensinar Fonética do Português. Volume 2: Música do Brasil*. Macau: Instituto Politécnico de Macau. A 2.ª edi-

- ção, em *e-book* de 2021. In: <https://cpclp.ipm.edu.mo/sons-da-fala-e-sons-do-canto-volume-2-musica-do-brasil/>.
- . (2018). Validação de materiais para uma melhor interação em aula. In C. A. André, R. Pereira, & L. Inverno (Eds.), *Atas do 4.º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China* (pp. 57–70). Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Castelo, A.; & Freitas, M. J. (2019). Produção de vogais orais tónicas do PLE por falantes nativos de chinês mandarim. *Orientes do Português*, 1, 47–58.
- Castelo, A.; Xu, Y.; Du, Y.; Fu, H.; Hu, J.; Lin, Y.; Ma, X.; & Soares, L. (2018). Experiência(s) no ensino da pronúncia a aprendentes chineses In C. A. André, R. Pereira, & L. Inverno (Eds.), *Atas do 4.º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China* (pp. 323–42). Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Celce-Murcia, M.; Brinton, D.; Goodwin, J.; & Griner, B. (2010). *Teaching Pronunciation: a course book and reference guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coelho de Souza, J. (2014). *Letra e música: Uma proposta para o ensino da canção na aula de Português como língua adicional*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Derwing, T. M.; & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39, 3, 379–397. doi:10.2307/3588486
- Duan, H. (2021). *Aquisição da Altura em Vogais Orais Tónicas por Falantes Chineses Aprendentes do Português Europeu como Língua Segunda*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33, 2, 209–224. doi:10.1016/j.system.2004.12.006
- Engh, D. (2013). Why use music in English language learning? A survey of the literature. *English Language Teaching*, 6, 2, 113–127. doi: 10.5539/elt.v6n2p113
- Flege, J. E. (1995). Second Language Speech Learning: Theory, Findings, and Problems. In W. Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross Language Research* (pp. 233–277). Timonium, MD: York Press.
- Grant, L. (2014). Prologue to the myths: What teachers need to know. In L. Grant, D. M. Brinton, T. Derwing, M. J. Munro, J. Field, J. Gilbert, J. Murphy, R. Tomson, B. Zielinski, & L. Yates, *Pronunciation myths. Applying second language research to classroom teaching* (pp. 1–33). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Israel, H. (2013). Language Learning Enhanced by Music and Song. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 2, 1, 1360–1366. doi:10.20533/licej.2040.2589.2013.0180
- Keskin, F. (2011). Using songs as audio materials in teaching Turkish as a foreign language. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10, 4, 378–383.
- Ludke, K. M. (2009). *Teaching foreign languages through songs*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Medina, S. L. (2002). Using music to enhance second language acquisition: From theory to practice. In J. Lalas, & S. Lee (Eds.), *Language, literacy and academic development for English language learners*. Pearson Educational Publishing.
- Montaner, S. (2006). Songs in the EFL classroom. *APAC*, 56.
- Nobre-Oliveira, D. (2007). Produção de materiais para o ensino de pronúncia por meio de músicas. In V. J. Leffa (Ed.), *Produção de materiais de ensino: teoria e prática* (pp. 109–123). Pelotas: Educat.
- Rodríguez López, B. (2006). Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. In *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 806–816). Oviedo: Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.

- Saito, K. (2007). The influence of explicit phonetic instruction on pronunciation teaching in EFL settings: The case of English vowels and Japanese learners of English. *The Linguistics Journal*, 3, 3, 17–41.
- Santos Asensi, J. (1996). Música española contemporánea en el aula de español. In *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: Actas del VI Congreso Internacional de ASELE (León 5–7 de octubre de 1995)* (pp. 367–378). León: Universidad de León.
- Schön, D.; Boyer, M.; Moreno, S.; Besson, M.; Peretz, I.; & Kolinsky, R. (2008). Songs as an aid for language acquisition. *Cognition*, 106, 2, 975–983. doi:10.1016/j.cognition.2007.03.005
- Simpson, A. J. (2015). How to use songs in the English language classroom. *British Council*. <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-use-songs-english-language-classroom>
- Supeno, B. (2018). Using songs to improve students' pronunciation. *Proceeding of the 65th TEFLIN International Conference, Universitas Negeri Makassar, Indonesia 12–14 July 2018*, 65, 1, 339–346.
- Stanculea, A.; & Brun, C. N. (2015). Teaching pronunciation through songs. *Journal Plus Education*, 12, 2, 177–184.
- Yang, S.; Rato, A.; & Flores, C. (2015). Percepção das Consoantes Oclusivas de Português L2 sob a Influência de Mandarim L1. *Diacrítica*, 29, 1, 61–94.

Anexo:

Três unidades didáticas de Castelo, Morelo e Coelho de Souza (2017), analisadas neste trabalho

ÉTUDES

Unidade 3: “País Tropical” (Castelo, Morelo & Coelho de Souza 2017: 26–31)



Jorge Ben Jor

Nome Completo: Jorge Dullio Lima Menezes
 Filiação: Silvio Sant Ben Lima e Augusto Menezes
 Nascimento: Rio de Janeiro, 22 de março de 1945
 Instrumentos: Vocal, guitarra, violão, pandeiro

03

PAÍS TROPICAL

Composição: Jorge Ben Jor
 Cantor: Jorge Ben Jor
 Data: 1969 (álbum Jorge Ben) (1ª gravação - 1969 - Wilson Simonal, álbum Alegria Volume 4)

FONÉTICA: oposição [p] / [b].

ORALIDADE: compreensão oral; trava-línguas; adaptação do refrão; apresentação oral

VOCABULÁRIO: elementos relacionados ao Brasil e a China

CULTURA: elementos comuns às culturas do Brasil

1. Observe as imagens e as palavras abaixo e tente ligar cada uma a sua definição.



a) Fusca



b) Tropical



d) Violão



e) Flamengo



c) Carnaval

- Local quente e úmido, com muita diversidade animal e vegetal.
- Festa que no Brasil ocorre no mês de fevereiro ou março.
- Carro mais vendido no mundo na década de 70.
- Time de futebol do Rio de Janeiro.
- Instrumento musical de seis cordas.

2. Escute a primeira estrofe (s.f. 26) do canção “País Tropical”, para responder às perguntas abaixo.
- 2.1. Você consegue identificar na canção as palavras do exercício 1? Quais?
- 2.2. Qual a relação das palavras com o cantor da música? Utilize os verbos abaixo para fazer esta relação.

Morar _____

Ele _____

Ter _____

Ele _____

Em fevereiro, tem Carnaval.

Ser _____

Ele _____

03 País Tropical

3. Agora, escute a canção toda e acompanhe a letra abaixo.

Refrão:

Moro num país tropical
 Abençoado por Deus
 E bonito por natureza
 (Mas que beleza)
 Em fevereiro (em fevereiro)
 Tem carnaval (tem carnaval)
 Eu tenho um fusca e um violão
 Sou Flamengo e tenho uma nega chamada Teresa

abençoado (adi/保佑)
 mentalidade mediana (平庸的智力)
 devo (欠)

Sambaby, sambaby,
 Sou um menino de mentalidade mediana (pôis é)
 Mas assim mesmo, feliz da vida
 Pois eu não devo nada a ninguém
 (pôis é)
 Pois eu sou feliz, muito feliz comigo mesmo

Refrão

Sambaby, sambaby
 Eu posso não ser um banalleader (pôis é)
 Mas assim mesmo lá em casa, todos meus amigos
 Meus camaradinhos, me respeitam (pôis é)
 Essa é a razão da simpatia, do poder
 Do algo mais e da alegria

Refrão

Mã num pá trapi
 Abençoá por Dê
 E boni por naturê (Mas que balê!)
 Em feverê (em feverê)
 Tem carná (tem carná)
 Eu tenho um fu e um vio
 Sou flamê, tê uma nê-chamá Terê
 Sou flamê, tê uma nê-chamá Terê

- 3.1. Confira suas respostas do exercício 2.
 3.2. De que país tropical a canção fala? Justifique sua resposta.
 3.3. Durante a canção, o cantor fala de si mesmo e do país. Que palavras podemos relacionar a eles a partir da canção? Escreva nas palavras abaixo **C** para as que são relacionadas ao cantar e **L** para as relacionadas ao lugar. Você também pode colocar as duas letras na mesma palavra, quando achar adequado.

<input type="checkbox"/> bonito	<input type="checkbox"/> abençoado	<input type="checkbox"/> simpático
<input type="checkbox"/> samba	<input type="checkbox"/> carnaval	<input type="checkbox"/> futebol
<input type="checkbox"/> feliz	<input type="checkbox"/> tropical	<input type="checkbox"/> poder

- 3.4. Que elementos a canção traz que são muito populares no Brasil?
 3.5. Você conhece outros elementos que são normalmente relacionados ao Brasil? Quais?
 3.6. Você acha que o ritmo (s.m. 節奏) da canção combina com a letra?
 - Sim, porque o ritmo é _____
 - Não, porque o ritmo é _____

- 3.7. Você gostou da canção? Por quê?
 4. Vamos estudar um pouco os sons [p] e [b].
 4.1. Retire da letra da música, pelo menos, três palavras com P e três com B e as escreva no quadro abaixo.

P	B

- 4.2. Leia as suas palavras para um/uma colega.

- 4.3. Junto com seu/sua colega, tentem pronunciar as palavras de 4.1 de uma maneira exagerada (adj. 誇張的) (bem articulada) e levando a mão ao pescoço. Comparem a pronúncia das duas letras, de acordo com os aspectos abaixo:

03

País Tropical

Lábios	<input type="checkbox"/> IGUAL	<input type="checkbox"/> DIFERENTE
Cardas vocais	<input type="checkbox"/> IGUAL	<input type="checkbox"/> DIFERENTE

- 4.4. Qual é a principal diferença entre a pronúncia de [p] e [b]?

- 4.5. O professor vai ler algumas palavras. Assinale a palavra que você escuta.

a)	<input type="checkbox"/> bata	<input type="checkbox"/> pata
b)	<input type="checkbox"/> bate	<input type="checkbox"/> pote
c)	<input type="checkbox"/> bomba	<input type="checkbox"/> pomba
d)	<input type="checkbox"/> bingo	<input type="checkbox"/> pingo
e)	<input type="checkbox"/> banda	<input type="checkbox"/> panda

- 4.6. Pratique com um/uma colega a pronúncia das palavras de 4.5.

5. Vamos explorar trava-línguas. Você sabe o que é um trava-língua? Trava-língua é um jogo de palavras, que consiste em dizer frases com sílabas difíceis de pronunciar, ou sílabas formadas pelos mesmos sons.

- 5.1. Tente falar os trava-línguas abaixo, pratique com um/uma colega (comece bem devagar e vá aumentando a velocidade aos poucos).



01 Bagre branco, branco bagre.*



02 O pauze pouca capta tem, porque pouca capta compra.*



03 O pinto pia, a pipa pinga. Pinga a pipa e o pinto pia. Quanto mais o pinto pia, mais a pipa pinga.*

ÉTUDES

5.2. Vamos ser criativos! Em duplas, criem um trava-língua em português com sílabas que tenham a presença da letra P ou B.

5.3. Na próxima aula, apresentem seu trava-língua para a turma e vamos adivinhar qual consoante foi escolhida pela dupla. Depois teremos uma coletânea de trava-línguas para praticar as pronúncias de P e B.

6. Vamos estudar agora algumas escritas do som [s] no português.

6.1. No quadro abaixo estão algumas palavras com o som [s]. Preencha o quadro com mais palavras, usando vocabulário da canção "País Tropical".

[s]	S	SS	C	Ç	X
			cidade		próximo

6.2. A partir do que você já sabe sobre o som [s], preste atenção nas palavras abaixo e as ligue com a(s) regra(s) adequada(s). Depois, coloque dentro dos parênteses as letras correspondentes ao som de [s], de acordo com as regras.

- cidade •
- passado •
- praça •
- próximo •
- samba •
- cansado •
- benção •
- face •
- príncipe •
- sete •
- nosso •
- Início de palavra. (_____)
- Meio de palavra, entre vogais. (_____)
- Após vogal nasal ou consoante. (_____)
- Antes de E ou I. (_____)
- Antes de A, O, U. (_____)

7. Vamos falar do nosso país!

7.1. Faça frases sobre a China com as palavras a seguir:

Pequim	beleza	parques	simpática/simpático
ônibus	Rio das Pérolas	poluição	saborosa/saboroso

7.2. A partir de "País Tropical", vamos escrever uma nova versão para o refrão da canção com aspectos relacionados à China. No quadro, com a ajuda de toda a turma, o professor vai escrever uma adaptação do refrão, para, depois, todos cantarmos juntos.

03 País Tropical

“Meio num país _____

Abençoado _____

E _____ por natureza

(Mas que beleza)

Em _____

(Em _____) tem _____

(Tem _____)

Eu tenho _____ e tenho _____

Sou _____ e tenho _____

7.3. Pense em algum elemento ou característica que você ache muito marcante na China. No próximo encontro traga uma foto que represente esse elemento e fale sobre ele para a turma. As frases do exercício anterior e a adaptação do refrão podem servir de inspiração.



Unidade 9: “Maria, Maria” (Castelo, Morelo & Coelho de Souza 2017: 60–65)



Elis Regina

Nome Completo: Elis Regina Guimarães Costa
Vida: Porto Alegre, 17 de março de 1945 – São Paulo, 19 de janeiro de 1982

Gêneros: bossa-nova, MPB, jazz, samba, pop
Algumas canções mais populares: “O Bêbado e o Equilibrado”, “Como Nasceu País”, “Maldade na”, “Casa no Campo”, “Romaria”.

Importância: Para alguns críticos, é a melhor cantora brasileira de todos os tempos, sendo valorizada pela sua presença em palco, expressividade e domínio vocal. Esteite um espaço com o Acervo Elis Regina (imagens, vídeos, áudios) para conhecer mais sobre a cantora brasileira no Caderno de Cultura Maria Quitana, em Porto Alegre, desde 2005.

1. Que meios (s.m. 方式、方法) são mais importantes para conhecer a caracterização psicológica de uma pessoa?

Prepare uma resposta oral a esta pergunta. Para isso, você pode usar as expressões apresentadas.

- Se conhece uma pessoa através de...
- Os meios para conhecer a caracterização psicológica de uma pessoa são...
- ... mostram o caráter de uma pessoa...
- Eu penso assim porque... / Na minha opinião... pois...
- Alguns meios: ... palavras/atos (s.m. 動作、行為), ações, comportamentos (s.m. 行為、舉止、狀況) / história de vida / aspecto físico / palavras das outras pessoas.

2. Agora observe o vocabulário.

Ações / comportamentos do homem e da mulher

- ter força (有體力、有力)
ter gana (ter força, querer)
ter raça (ter força)
ter graça (有趣)
ter fé (有信心、有信心)
ter manha (ser esperto, 聰明)
ter dor (有煩惱) / sofrer (v. 遭受、接受、受活)
- rit (v. 哭) ≠ chorar (v. 哭)
viver (v. 生活) ≠ morrer
sonhar (v. 夢)
suar (v. 出汗)
amar (v. 愛)
aguentar (v. 忍受)
estar alegre (處於愉快、開心狀態中)

09

MARIA, MARIA

Compositores: Milton Nascimento e Fernando Brant
Intérprete: Elis Regina
Data: 1980 (álbum *Saudade do Brasil*) (1ª edição, 1978, Milton Nascimento)

FONÉTICA: contrastes de vogais

[i] / [e] / [ɛ] e [u] / [o] / [ɔ]

ORALIDADE: compreensão oral;

descrição física e psicológica

VOCABULÁRIO: ações /

comportamentos humanos;

características psicológicas

2.1. Ouça e repita as expressões de ações humanas ditas pelo professor.

2.2. Ouça as expressões e coloque um número de acordo com a ordem de audição.

- | | | |
|------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> ter força | <input type="checkbox"/> ter dor | <input type="checkbox"/> sonhar |
| <input type="checkbox"/> ter gana | <input type="checkbox"/> sofrer | <input type="checkbox"/> suar |
| <input type="checkbox"/> ter raça | <input type="checkbox"/> ir | <input type="checkbox"/> amar |
| <input type="checkbox"/> ter graça | <input type="checkbox"/> chorar | <input type="checkbox"/> aguentar |
| <input type="checkbox"/> ter fé | <input type="checkbox"/> viver | <input type="checkbox"/> estar alegre |
| <input type="checkbox"/> ter manha | <input type="checkbox"/> morrer | |

09

Maria, Maria

3. Ouça a canção “Maria, Maria” e coloque um número, na 1ª coluna, de acordo com a ordem de audição. As duas primeiras partes já têm número.

Nº de ordem	Partes da canção	Letras da tradição correta
2	Uma mulher que meirce viver e amar Como outra qualquer Do planeta	C
	Mas é preciso ter força E preciso ter raça E preciso ter gana sempre	
	Quem traz na pele essa marca Possui a estranha mania De ter fé na vida	A
	Mas é preciso ter manha E preciso ter graça E preciso ter sonho sempre	
1	Maria, Maria E um dom, uma certa magia Uma força que nos alienta	D
	Maria, Maria E o som, é o cor, é o suor E uma dose mais forte e lenta	
	Quem traz no corpo a marca Maria, Maria Mistura a dor e a alegria	F
	De uma gente que ri Quando deve chorar E não vive, apenas aguenta	3x

ÉTUDES

4. Vamos verificar a compreensão da canção.

- 4.1. Leia a canção.
- 4.2. Complete a 3ª coluna do quadro da questão 3. Para isso, deve escrever a letra da tradução correta.

Letras da tradução	Tradução de partes da canção
A	閃爍着這記憶的人 對於在人生中能有自己的信仰 有種不同尋常的狂熱
B	一個本該笑卻在笑的人 沒有生活，只有忍耐
C	一位理應得到生活及繁的權力的女人 就像這世界上任何一個其他人一樣
D	馬利亞，馬利亞， 你是恩賜，是一種魔法 是一股警懼我們的力量
E	但需要力量 需要血能矯正 需要水穩心存渴望
F	身上帶有這記憶的人 馬利亞，馬利亞 生命中混合着仿徨與快樂
G	但需要有智慧 需要優雅 需要水穩心存夢想
H	馬利亞，馬利亞 臉羞，肤色和汗水 (給一個本該哭卻在笑的人的) 一劑慢性的強效藥

4.3. Assinale as respostas corretas.

a) Como é a vida desta Maria?

- fácil difícil muito normal

Justifique a resposta com palavras da letra.

- b) Assinale as características psicológicas desta mulher.
- 09 Maria, Maria
- alegre triste
- lutadora frouxa / relaxada
- forte fraca
- trabalhadora (adj. 勤奮的)
- sonhadora realista
- esperta pouco inteligente
- corajosa medrosa (adj. 膽小的)

5. Vamos estudar alguns contrastes nos sons das vogais.

5.1. Ouça e repita os contrastes pronunciados pelo professor nos sons e nas palavras dos quadros.

[u]	[o]	[ɔ]
bula (s.f. 藥物標籤)		bola
gula (s.f. 美食)	gol	gola (s.f. 衣領)
suco (s.m. 果汁)	soco (s.m. 基座、拳擊、市場)	
	jogo (s.m.)	jogo (v.)

[i]	[e]	[ɛ]
pi (nome de letra grega)	pé (nome de letra em português)	pé
si (nota musical)	sê (imperativo do verbo ser para a pessoa tu, quase não usado no PB)	sê (s.f. 主教區教區)

5.2. Qual é a diferença na articulação de [u]/[o]/[ɔ] e [i]/[e]/[ɛ]? (Repita os sons para perceber qual é a diferença)

5.3. Acha que é importante pronunciar bem a diferença entre os sons [u]/[o]/[ɔ] e [i]/[e]/[ɛ]? Por que?

5.4. Assinale a palavra pronunciada pelo professor.

- a) tudo avó c) avó g) lema lima
- b) ferma [o] d) vila h) maça massa
- ferma [o] vela

5.5. Em duplas, leiam e corrijam a pronúncia das palavras de 5.4.

6. Ouça novamente o canção e complete com a transcrição fonética das vogais sublinhadas.

Maria, Maria
 É um dam, uma certa [ɛ] magia
 Uma força que nos alerta [____]
 Uma mulher [ɛ] que merece viver [ɛ] e amar
 Como outra qualquer
 Do planeta [____]
 Maria, Maria
 É o som, é a cor [o], é o suor [____]
 É uma dase [o] mais forte [o] e lenta
 De uma gen~~te~~ que ri }
 Quando dev~~e~~ [ɛ] chorar } 3 vezes
 E não vive, apenas [____] aguento.
 Mas é preciso ter força [____]
 E preciso ter [ɛ] raça
 E preciso ter gano sempre
 Quem traz no corpo [o] a marca
 Maria, Maria
 Mistura o dar [o] e a alegria [____]
 Mas é preciso ter manha
 E preciso ter graça
 E preciso ter sonho [____] sempre
 Quem traz no pele [ɛ] esso marca
 Possui a estranha mania
 De ter é [____] na vida

7. Vamos treinar a descrição oral física e psicológica.

7.1. Observe o vocabulário dado.

- alegre doce sonhadora (que sonha) moderna (adj. moderna)
 graciosa jovem nervosa (adj. nervosa) vaidosa (adj. vaidosa)
 bela honesta (adj. honesta) elegante (adj. elegante)
 bonita inteligente esperta (adj. esperta) preguiçosa (adj. preguiçosa)
 bondosa forte fiel (adj. fiel) trabalhadora (adj. trabalhadora)

09

Maria, Maria

7.2. Em duplas, vários estudantes fazem a descrição física e psicológica de duas das mulheres nas imagens. Devem usar, pelo menos, três das palavras acima em cada descrição.

7.3. O professor escolhe alguns estudantes para fazerem a descrição física e psicológica de uma das mulheres nas imagens, em voz alta para a turma.



ÉTUDES

Unidade 24: “Diretoria” (Castelo, Morelo & Coelho de Souza 2017: 132–135)

24

DIRETORIA

Composição: MC Sapão
Interprete: MC Sapão

FONÉTICA: fricativas (revisão)

ORALIDADE: compreensão oral; apresentação oral; justificação de opinião

VOCABULÁRIO: giras dos morros cariocas.

CULTURA: gênero musical funk carioca; papel social do funk carioca



MC Sapão

Nome verdadeiro: Jefferson Fernandes Luiz
Nascimento: Rio de Janeiro, 12 de dezembro de 1979
Gêneros: Funk, Melody e Funk Carioca
Importância: Um dos principais artistas brasileiros de funk, fez turnês por todo o Brasil e também nos Estados Unidos. “Eu sei cantar”, sua primeira canção lançada em 2001, foi um grande sucesso de público, seguida por “lá no quilô” e “Diretoria”.

1. Observe a imagem abaixo e converse com o seu colega sobre as seguintes perguntas.



- 1.1. Que cidade está sendo retratada na imagem? Como você sabe?
- 1.2. Na sua opinião, o que a imagem representa?
- 1.3. Que lugar está como pano de fundo (s.m.背景) da imagem? Como você imagina que seja a vida lá?

2. Você já ouviu falar em funk carioca?

2.1. Leia a abertura do artigo da Wikipédia sobre esse gênero musical e diga se as afirmações abaixo são verdadeiras (V) ou falsas (F).

- a) O funk carioca teve origem nas favelas do Rio de Janeiro.
- b) O funk carioca tem forte influência do funk norte-americano.
- c) Apesar de ser um fenômeno de massa, o seu público principal são os jovens.
- d) O funk carioca já foi objeto de estudo de antropólogos.

24
Diretoria

Funk carioca

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.
O funk carioca é um estilo musical oriundo das favelas do estado do Rio de Janeiro, no Brasil. Apesar do nome, é diferente do funk originário dos Estados Unidos. Isso ocorreu pois, a partir dos anos 1970, começaram a ser realizados bailes em que os DJs foram buscando outros ritmos de música negra, mas o nome original permaneceu. O funk carioca tem uma influência direta de miami bass e do freestyle. O termo “balle funk” é usado para se referir a festas em que se toca o funk carioca. Apesar do nome, o funk carioca surgiu e é tocado em todo o estado do Rio de Janeiro e não somente na cidade do Rio de Janeiro, como o gentílico “carioca” leva a crer.
O funk carioca, basicamente ligado ao público jovem, tornou-se um dos maiores fenômenos de massa do Brasil. Na década de 1980, o antropólogo Hermano Vianna foi o primeiro cientista social a abordá-lo como objeto de estudo, em sua dissertação de mestrado que daria origem ao livro *O Mundo Funk Carioca* (1988).

<https://pt.wikipedia.org> (adaptado)
Acesso em 06/04/2017

2.2. Depois de ler sobre o funk carioca, você ficou interessado em ouvir uma canção de funk? Por quê?

3. Ouça a canção “Diretoria”. Qual a sua primeira impressão sobre o funk carioca? Por quê?

3.1. As letras de funk costumam trazer muitas giras bastante comuns nos morros cariocas. Por exemplo, *diretoria* (差趣相投的一群朋友) é comumente usado para se referir a um grupo especial de amigos. Ouça novamente a canção e preencha as lacunas com as giras do quadro abaixo.

caô	manos	batidão	papo reto
playboyzada	MC	mané	funkeiro

O natural do Rio é o _____
a _____ e os _____ do morro
_____ é nós com muita disciplina
www.com.brasilia
Quero ouvir, vamos lá...

Diretoria tá de pé, e nós, _____ esse é o funk do Rio de Janeiro
 O lema é paz, justiça e liberdade
 100% humildade, sem neurose e sem _____
 vida de _____ que eu tô vivendo
 vou levando no talento para a vida melhorar
 o clima aqui está difícil
 mas se liga, meu amigo, não vou parar de cantar
 eu peço a Deus para que olhe por nós
 pilombombom bom bompilombombombombom
 Já perdi vários amigos mas não calarão a minha voz
 fala que é nós...ééé
 sou guerreiro, sou certo e não admito falha
 Favela é só _____, não somos fãs de canalha

3.2. Você consegue entender o que significam os palavras que você usou para preencher a letra da canção? Relacione-as com o seu significado na coluna da direita.

- | | | |
|----------------|--------------------------|--|
| a) baidão | <input type="checkbox"/> | pessoa que canta funk |
| b) playboyzada | <input type="checkbox"/> | funk carioca |
| c) manos | <input type="checkbox"/> | verdade |
| d) funkeiro | <input type="checkbox"/> | Mestre de Cerimônias (cantor de funk) |
| e) mané | <input type="checkbox"/> | amigos, parceiros |
| f) coô | <input type="checkbox"/> | grupo de jovens de famílias que têm dinheiro |
| g) MC | <input type="checkbox"/> | cara |
| h) papo reto | <input type="checkbox"/> | mentira, problema |

4. Leia a canção e converse com o seu colega sobre as perguntas abaixo.

- 4.1. Conforme o cantor, como é a sua vida na favela? Que palavras ou expressões são usadas para descrevê-la?
- 4.2. O que os versos "O natural do Rio é o baidão / A playboyzada e os manos do morão" nos dizem sobre a relação entre o funk e a cidade do Rio de Janeiro? E entre o funk, a playboyzada e os manos da favela?
- 4.3. Na sua opinião, qual é o papel do funk para o cantor da canção? Justifique.
- 4.4. Na China, há algum gênero musical com alguma característica (musical, contexto onde se originou, função social, etc.) parecida com as do funk carioca? Qual?

5. Vamos treinar a audição e pronúncia de consoantes fricativas.

5.1. Ouça a canção mais vezes. Complete os quadros com todas as palavras que conseguir identificar.

5.1.1. Escreva palavras com os sons [f] de faca ou [v] de vaca.

[f] de faca	[v] de vaca

5.1.2. Escreva palavras com os sons [s] de asso ou [z] de asa ou [ʒ] de já.

[s] de asso	[z] de asa	[ʒ] de já

5.2. O professor corrige as respostas anteriores. Replam, em coro ou individualmente, as palavras.

5.3. Ouça o professor e complete as frases com as palavras ouvidas.

- A (a) _____ "Diretoria" segue o estilo (b) _____ (c) _____ MC
 Sapão é o (d) _____ que pede (e) _____ e (f) _____. Este
 cantor é natural do Rio de (g) _____, da Nova (h) _____
 (i) _____, tem 37 anos de (l) _____ e muitos (k) _____.

6. Vamos fazer breves apresentações orais sobre o funk.

- 6.1. Prepare uma apresentação de 2 minutos sobre a função do funk. Você deve usar os seguintes palavras: funk, favela, difícil, falar, vida, voz, Rio de Janeiro, justiça, quezar, música.
- 6.2. Faça e grave sua apresentação oral.
- 6.3. Troque sua gravação com um dos colegas. Em casa, escute o apresentação do colega, veja se concorda com o seu ponto de vista e se a pronúncia das fricativas está adequada.

7. O funk carioca é um gênero que atrai opiniões muito diversas no cenário musical brasileiro tanto em função do seu contexto de origem quanto do conteúdo das suas letras, que também tratam de questões de violência ou possuem um alto teor de sexualização. Em duplas, pesquisem diferentes opiniões sobre o funk e as razões por trás dessas opiniões. Depois, preparem uma apresentação oral para os seus colegas sobre os resultados da sua pesquisa, dando a sua opinião sobre o funk.



This work can be used in accordance with the Creative Commons BY-SA 4.0 International license terms and conditions (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>). This does not apply to works or elements (such as images or photographs) that are used in the work under a contractual license or exception or limitation to relevant rights.