

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA FRANCESA E LITERATURA
DE LÍNGUA FRANCESA

RENATA TODESCHINI

**POSSIBILIDADES DO USO DE CANÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

PORTO ALEGRE
2023

RENATA TODESCHINI

**POSSIBILIDADES DO USO DE CANÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado ao Instituto de Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
como requisito parcial para obtenção do grau
de Licenciado em Letras - Francês

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Maria de
Oliveira Graça

PORTO ALEGRE

2023

AGRADECIMENTOS

A todos os professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelos ensinamentos que em muito contribuíram para a realização deste trabalho.

À minha orientadora, que me guiou por todo o percurso universitário e que foi muito mais do que uma orientadora e professora: foi também uma ouvinte, uma conselheira, uma mãe, uma amiga; sem ela, o meu caminho certamente teria sido muito mais difícil.

Ao meu marido Douglas Ceccagno, pelo companheirismo, pelo amor, pelos elogios e pela muita paciência.

À minha filha Isabella, que chegou no finalzinho deste curso e me encheu de amor e energias para continuar.

À minha família, que me apoia incondicionalmente, especialmente ao meu sobrinho Lucas por todo o carinho e abrigo em Porto Alegre.

À minha sogra Delesia Ceccagno e à minha irmã Silvana Todeschini que cuidaram da minha filha enquanto eu escrevia este trabalho.

Aos meus alunos, com quem aprendo todos os dias.

Aos amigos Joel Carbonera e Thaisa Rodrigues, pela acolhida em suas casas.

Ao amigo Juliano Dupont, pelas trocas de mensagens sobre canções e por todo o apoio de sempre.

A todos os meus colegas de profissão.

A todos os meus amigos.

RESUMO

Este trabalho tem como tema a canção no ensino de Francês Língua Estrangeira. Seu objetivo é pesquisar possibilidades de trabalhar a canção em sala de aula de FLE, abordando aspectos linguísticos, musicais e histórico-sociais da canção. O referencial teórico inclui autores da área da canção, como Beaumont-James (1999), Calvet (1974, 1980, 2006, 2013) e Tatit (2002), e da pedagogia, como Boiron (2001, 2003, 2012), Tagliante (2006), Lemeunier (2006) e Gourvennec (2017). A conclusão reforça a ideia de que a canção é um documento autêntico com múltiplas possibilidades de utilização em sala de aula de línguas.

No último capítulo, há uma ficha *passee-partout* com ideias de atividades para a utilização de canções em sala de aula de línguas. Esta ficha foi elaborada com o objetivo de contribuir para a reflexão sobre o uso de canções na didática de Francês Língua Estrangeira. Finaliza este trabalho um exemplo de ficha pedagógica utilizando canções.

Palavras-chave: canção francesa, ensino-aprendizagem, cultura, Francês Língua Estrangeira.

RÉSUMÉ

Ce travail a pour thème la chanson dans l'enseignement du français langue étrangère ; son objectif est de rechercher les possibilités de travailler la chanson en classe de FLE, en abordant les aspects linguistiques, musicaux et historico-sociaux de la chanson. Le cadre théorique inclut des auteurs issus du domaine de la chanson, tel quel Beaumont-James (1999), Calvet (1974, 1980, 2006, 2013) et Tatit(2002) et de la pédagogie, comme Boiron (2001, 2003, 2012), Tagliante (2006), Lemeunier (2006) et Gourvennec (2017). La conclusion renforce l'idée que la chanson est un document authentique aux multiples possibilités d'utilisation en salle de classe de langues.

Dans le dernier chapitre, il y a une fiche passe-partout avec des idées d'activités pour utiliser des chansons en classe de langue. Cette fiche a été créée dans le but de contribuer à la réflexion sur l'utilisation des chansons en didactique de FLE. Ce travail se termine par un exemple de fiche pédagogique utilisant des chansons.

Mots-clés : chanson française, enseignement-apprentissage, culture, français langue étrangère

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 CANÇÃO E CANÇÃO FRANCESA	8
1.1 O que é canção	8
1.2 O que é canção francesa	10
1.3 Uma breve história da canção francesa	12
2 A CANÇÃO NA SALA DE AULA DE FLE	16
2.1 Por que trabalhar a canção em sala de aula de FLE	17
2.2 A cultura e as abordagens de ensino nas aulas de LE	19
2.3 Referências para inclusão da canção na aula de FLE	22
2.4 A escolha da canção	24
2.5 Como trabalhar a canção em sala de aula de FLE	28
2.5.1 Sensibilisation ou mise en route	31
2.5.2 Avec le clip	32
2.5.3 Écoute sans texte	33
2.5.4 Écoute avec le texte	35
2.5.5 Avec le texte sans écoute	36
2.5.6 Avec les versions	37
2.5.7 Pour aller plus loin	38
3 PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA UTILIZANDO CANÇÕES	40
CONCLUSÃO	41
REFERÊNCIAS	43
APÊNDICE A	47
APÊNDICE B	84

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivos refletir sobre as possibilidades do uso da canção em sala de aula de Francês Língua Estrangeira e trazer aos professores ideias que possam ajudá-los na criação de uma unidade didática que envolva a utilização de canções.

A música e a língua francesa fazem parte da minha vida há bastante tempo e estão intimamente ligadas ao meu trabalho como professora de Francês Língua Estrangeira. Escolhi trabalhar com o tema canção, pois unir o ensino de francês à música é uma oportunidade de pesquisar as duas áreas de que mais gosto e a que mais dedico a minha vida, portanto me considero apta a abordar esses dois temas, devido ao tempo que me dedico a estudá-los.

A música faz parte da minha história desde sempre, pois as minhas primeiras lembranças são de ficar escutando discos de vinil com o meu irmão mais velho. Na adolescência, comecei a estudar violão e a cantar em corais. Desde lá, já fiz parte de muitos grupos vocais, bandas e corais, inclusive do Coral da *Cité Internationale de Paris*¹, com o qual participei do espetáculo de final de ano apresentado para a comunidade no ano 2010. Atualmente, faço parte de um grupo de cinco vozes, formado só por mulheres, que canta rock, MPB e *chanson française*.

A língua francesa está presente na minha vida desde 2007, quando comecei a estudar francês para acompanhar meu marido em seu doutorado sanduíche em Paris, entre setembro de 2010 e junho de 2011. Desenvolvi por esse idioma uma fascinação que me levou a entrar no curso de Letras Francês da UFRGS. Leciono francês desde 2012, fui professora e coordenadora pedagógica da Aliança Francesa de Caxias do Sul e atualmente tenho minha própria escola, que se chama *Renatatouille* onde leciono francês em aulas particulares e para grupos, de níveis que vão do A1 ao C1, com alunos de 16 a 50 anos.

Além do amor pela música, escolhi trabalhar com o tema canção porque noto, com a minha experiência como professora, que os alunos (pelo menos o público com quem eu trabalho), estudam francês para aprender sobre a cultura, sobre os hábitos, sobre o cotidiano da França, e muitos rejeitam o estudo da gramática. Trabalhar com canções é uma forma de desenvolver todas as competências de uma língua de forma

¹ Choeur de la Cité Internationale de Paris - CIUP

lúdica e contextualizada, dando ao aluno a oportunidade de mergulhar na cultura francesa e, conseqüentemente, em sua própria cultura.

Notei também, nesses anos como estudante e professora de língua francesa, que as canções são subaproveitadas, muitas vezes sendo usadas somente para abordar os aspectos linguísticos da letra. Sendo assim, este trabalho pretende apresentar diferentes possibilidades de uso da canção em sala de aula de Francês Língua Estrangeira.

O primeiro capítulo discute o que é canção e o que é canção francesa, especificamente, e apresenta uma breve história da canção francesa.

O segundo capítulo aborda a canção em sala de aula de Francês Língua Estrangeira (FLE), a importância da cultura nas aulas e as abordagens de ensino. Neste trabalho, as perspectivas *actionnelle* e *interculturelle* ganham destaque. Também neste capítulo são trazidas algumas referências para inclusão da canção em sala, mostrando como os livros didáticos e alguns sites de referência abordam a canção, e é feita uma discussão sobre como escolher as canções. Na última parte do segundo capítulo, investiga-se como trabalhar a canção em sala de aula utilizando aspectos linguísticos, mas também musicais e histórico-sociais.

No último capítulo, são apresentadas fichas pedagógicas com uma unidade didática contemplando os aspectos acima: uma primeira ficha *passe-partout* com uma variedade de propostas de atividades que servirá de apoio para professores de FLE, ajudando-os a construir suas próprias fichas, e mais uma ficha construída a partir do que foi pesquisado.

1 CANÇÃO E CANÇÃO FRANCESA

Une chanson, c'est peu de chose
 Mais quand ça se pose
 Au creux d'une oreille, ça reste là,
 Allez savoir pourquoi
 Ça n'est souvent qu'une rengaine
 Mais ça se promène sur les joies les peines
 Allez savoir, allez donc savoir pourquoi.²
 (Jean Broussolle e Jean-Pierre Calvet)

A canção é parte importante na história e na cultura francesa. Usando as palavras de Louis-Jean Calvet (1974, p. 3, tradução nossa): “Dizemos que na França tudo começa pelas canções”³. Mas o que é a canção? E o que é a canção francesa? Antes de tratar da sua história e de pensar na sua utilização em sala de aula de língua estrangeira, é importante definir esses termos.

1.1 O que é canção

O dicionário *Le Robert pour tous* (1994) e o dicionário *Le Petit Larousse Illustré* (2015), explicam que canção é o texto colocado em música, geralmente dividido em estrofes e refrão, destinado a ser cantado; mas também o canto, o barulho harmonioso; por exemplo, a canção do vento nas folhas, em sentido figurado. A palavra canção é usada ainda como expressão para falar de coisas banais, que se repetem: é sempre a mesma canção. Os dicionários trazem, além disso, “a canção”, com o artigo definido, como o gênero musical e, para finalizar, dizem que canção pode ser um poema épico da Idade Média, dividido em estrofes; por exemplo a canção de gesta, que veremos mais adiante.

Notam-se aqui vários sentidos para a palavra canção. O sentido literal (canção é uma música com texto, que será o sentido usado neste trabalho); o sentido sensorial

² Canção intitulada *Allez savoir pourquoi* (1960), dos compositores Jean Broussolle e Jean-Pierre Calvet, do grupo *Les Compagnons de la Chanson*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/compagnons-de-la-chanson-les/53368/>. Acesso em: 29 dez. 2022.

³ No original: “On dit qu'en France tout commence par des chansons.”

(quando se trata dos sons da natureza); e o sentido figurado (quando expressão para coisas que se repetem).

O professor e músico Luiz Tatit traz uma noção mais poética sobre o estilo do cancionista (2002, p. 9):

O cancionista tem sempre um gesto oral elegante, no sentido de aparar as arestas e eliminar os resíduos que poderiam quebrar a naturalidade da canção. Seu recurso maior é o processo entoativo que estende a fala ao canto. Ou, numa orientação mais rigorosa, que produz a fala no canto.

Tatit, nesse mesmo livro (2002, p. 11) explica que “compor uma canção é eliminar as fronteiras entre o falar e o cantar”.

No seu livro *L'art de fixer l'air du temps. De Béranger à Mano Solo*, Hirschi (2008, p. 35, tradução nossa) diz que o artista e professor Bruno Joubrel elaborou a definição mais completa de canção:

Uma obra vocal, de estilo popular e de duração limitada, da qual a recepção do texto, concebido de forma rítmica e musicado de forma cíclica, constitui o objetivo artístico, apresentando em seu conjunto repetições suficientes para ser parcialmente memorizável.”⁴

A partir dessas definições acima, conclui-se então que uma canção é uma música com texto; mas não só, pois a canção traz uma preocupação estética em “equilibrar a melodia no texto e o texto na melodia.” (TATIT, 2002, p. 9) Essas definições foram trazidas para deixar claro que, neste trabalho, se tratará de canções francesas referindo-se a canções com texto, com letra, em língua francesa, seguindo a definição acima de canção, independente do estilo: rock, pop, reggae, etc.

Muitas vezes, quando se fala em canção francesa, associa-se esse termo a um gênero de canções feitas na França após a Segunda Guerra, com a retomada dos cabarés, que vai até os anos 1970, e de artistas como Georges Brassens, Édith Piaf, Jacques Brel, Léo Ferré, Charles Trenet, etc. Para que não haja confusão, neste trabalho, este gênero específico que nasce depois da Segunda Guerra será chamado de *chanson française*, enquanto o termo em português canção francesa será usado para se referir a todas as canções feitas na França, da Idade Média até os dias atuais.

⁴ No original: “Une œuvre vocale, de style populaire et de durée limitée, dont la réception du texte, conçu de façon rythmique et mis en musique de manière cyclique, constitue l'objectif artistique, l'ensemble présentant suffisamment de récurrences pour être partiellement mémorisable”.

1.2 O que é canção francesa

Como dito anteriormente, deve-se definir o que é a canção francesa e destacar a *chanson française* dos anos 1950 a 1970. Os próprios críticos chamam a atenção para esta distinção, como comenta Calvet (2013, p. 87, tradução nossa):

O tempo dos cabarés da margem esquerda do rio Sena, que impulsionou o sucesso internacional de uma certa “*chanson française*”, considerada de “qualidade”, viu nascer não somente um novo estilo, mas também uma nova função. O cantor não é mais só um artista que diverte, ele é um criador, e a canção está sendo reconhecida como uma das belas artes, ela não é mais só uma diversão, ela é de agora em diante considerada como um fato cultural.⁵

Aqui fica claro que o crítico aborda a *chanson française* como algo inovador, e o cantor como um criador, diferenciado de tudo que já foi feito em termos de canção na França.

Nesses treze anos de contato com a língua francesa, como professora e estudiosa de música, percebi uma certa predileção dos professores por esta *chanson française* dos anos 1950 aos 1970. Como estudante, eu diria que em torno de 80% das canções vistas em aula foram desta época. Calvet (2013, p. 90, tradução nossa) discute essa questão no seu livro *Chansons, la bande son de notre histoire*:

Existe uma imagem da canção francesa no exterior, um pouco deslocada com relação à atualidade, manifestando talvez uma certa nostalgia nos gostos dos professores, que corresponde cada vez menos à realidade [...] Trata-se certamente de uma representação de uma certa canção francesa presente nos quatro cantos do planeta [...].⁶

Neste mesmo livro, Calvet escreve sobre uma sondagem que ele fez com uma centena de professores estrangeiros, perguntando a eles quais os três cantores franceses que eles preferiam. Ele fez esta pesquisa na Itália, na Alemanha, na Áustria e no Gabão entre os anos de 1981 e 1986, e em todas elas quatro nomes ficam no topo dos preferidos: Jacques Brel, Georges Brassens, Georges Moustaki e Édith Piaf. Calvet se dá conta de que, deste quarteto de cantores, somente Édith Piaf não vinha

⁵ No original: “La période des cabarets Rive gauche, qui a fait le succès international d’une certaine *chanson française*, considérée comme « de qualité », a donc vu naître non seulement un style nouveau, mais aussi une fonction nouvelle. Le chanteur n’est plus un amuseur, il est un créateur, et la *chanson* est en passe d’être reconnue comme l’un des beaux-arts ; elle n’est plus seulement divertissement, elle est désormais considérée comme un fait culturel”.

⁶ No original: “il y a une image de la *chanson française* à l’étranger, un peu décalée par rapport à l’actualité, manifestant peut-être une certaine nostalgie dans les goûts des professeurs, qui correspond de moins en moins à la réalité”. [...] Il s’agit bien sûr d’une représentation, celle d’une certaine *chanson française*, présente aux quatre coins de la planète, qu’il convient d’analyser.”

dos cabarés e não pertencia ao grupo de ACI (autores-compositores-intérpretes), o que mostra que, quando falamos em *chanson française*, sobretudo no exterior, é uma certa canção de uma certa época que vem à cabeça dos professores de francês. Para comprovar isso, Calvet repetiu a mesma pesquisa em 1994 na Grécia, em 1995 na Noruega e na Croácia, em 1996 na Itália e em 1997 na Espanha, e o resultado foi o mesmo: Brassens, Brel, Piaf e Moustaki foram os mais citados.

Deve-se considerar que a pesquisa foi feita há quase trinta anos e com um número relativamente pequeno de professores, mas ela já indica que a *chanson française* do pós guerra ficou por muito tempo no imaginário dos professores de francês como o símbolo máximo da canção francesa.

Dito isso, deve-se concordar com Calvet que muitos professores acabam mostrando aos alunos somente os artistas tradicionais franceses de uma determinada época, e sabe-se que a canção francesa é muito mais do que isso. A canção francesa tem uma história longa, que começa na Idade Média (CALVET, 1974, p. 7) e que vem até os dias atuais.

Beaumont-James (1999), em seu livro *Le français chanté ou la langue enchantée des chansons* analisa canções francesas da década de 1990. Segundo a escritora, as canções não são reconhecidas como mereceriam, pois são pouco citadas nos livros sobre canção, apesar de terem alto nível musical, linguístico e visual (videoclipes). Patrick Bruel, Alain Souchon, Manau, Francis Cabrel, Jean Jacques Goldman, Laurent Voulzy, etc, são exemplos de artistas de sucesso dessa época.

Outra questão importante para se discutir é se canção francesa é só a canção feita na França por franceses. Dos quatro nomes mais lembrados pelos professores de francês no exterior citados nessa pesquisa, dois deles não são franceses: Jacques Brel é belga e Georges Moustaki é egípcio, mas os dois aparecem nos livros sobre *chanson française*. Por ora, quando o termo canção francesa for citado neste trabalho, fala-se de toda música com letra em língua francesa e feita na França.

Neste trabalho, será seguido o conselho de Marcadet (2000), que prefere não classificar a canção em categorias, apesar de dizer que as canções constituem um subconjunto essencial da cultura popular.

Definido assim o objeto deste trabalho, é preciso situar a canção na história e na cultura da França. Para tal, segue um breve histórico da canção francesa.

1.3 Uma breve história da canção francesa

Rastrear os primórdios da canção no mundo não é fácil, já que se ouve falar de indícios de música desde a pré-história. Já na canção, o que se tem de registro mais antigo são os cantos gregorianos⁷ por volta do século VII, quando os monges entoavam as rezas em apenas uma linha melódica.

Na canção francesa não seria diferente: é difícil saber como e quando surgiu, mas, em se tratando de registros, segundo Calvet (1974, p. 3), a canção francesa teria surgido a partir do ano 1000 depois de Cristo com os *troubadours* e os *trouvères*,⁸ que falavam de guerra e de amor e que percorriam a França levando as suas canções. Esses cantores itinerantes passavam pelas cortes, e, como disse Calvet (1974, p. 3), só os ricos escutavam os *troubadours*. Não temos registros do que cantavam os pobres. Guillaume IX, que era duque da Aquitânia, é o mais antigo *troubadour* conhecido. Quando seu pai morreu, o seu território herdado era maior do que os do rei da França. (CAMPOLI, 1994).

Por volta do século XI, surgiu a canção de gesta, poema épico que contava os feitos dos heróis do passado, sobretudo os do século VIII (JULAUD, 2005). Com seus versos “cantados ou recitados por jograis em cortes, feiras, torneios ou acampamentos militares, esses poemas eram destinados primeiramente aos membros da cavalaria” (ARIAS, 2012, p. 36). A mais longa canção (por volta de 4000 versos), e a mais antiga (data de 1100), de que se tem registros é a *Chanson de Roland*. Seu manuscrito, que está na biblioteca de Oxford, enaltece a figura de Carlos Magno.

No século XIII, surge a polifonia.⁹ Ao contrário dos cantos gregorianos, agora as canções têm mais de uma melodia, o que dá mais liberdade e movimento à voz. Poesias são musicadas, como as de Ronsard. Calvet (1974, p. 3) lembra que a canção também é uma forma de protesto: as pessoas cantam quando estão felizes, mas também quando estão descontentes.

⁷ Canto litúrgico tradicional da Igreja Católica, sem grandes variações, também chamado de cantochão. Cf. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/canto%20gregoriano>. Acesso em: 12 jan. 2023.

⁸ Troubadours du Midi et trouvères du Nord aiment à s'inspirer de la chanson rustique dont ils adoptent les rythmes allègres et les refrains repris en chœur. (PAYEN, 1997, p. 12).

⁹ Polifonia é a pluralidade de sons, tal como na reverberação de um eco. Em música, o processo de composição musical a várias vozes simultâneas que se desenvolvem harmonicamente ou são melodicamente independentes e individuais. Cf. Dicionário Michaelis [em linha], disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 12 jan. 2023.

Na bibliografia consultada, há poucas informações sobre a canção entre os séculos XIII e o século XVI. No século XVII, surgem as chamadas canções *Pont-Neuf*,¹⁰ que levam esse nome justamente porque eram cantadas sobre a ponte de concreto mais antiga de Paris. De Surmont (2010, p. 110) explica que as canções *Pont-Neuf* do século XVII e as canções revolucionárias, como a *Marseillaise*, de 1792, e *Ça ira*, de 1790, são testemunhas da força da canção política dessa época.

No século XVIII, nascem em Paris os *caveaux* e, mais tarde, os *cafés chantants* e os *cafés concert*, chamados de *caf'conc*, lugares frequentados por poetas e artistas (DE SURMONT, 2010, p. 86), onde os amigos se encontram para ouvir canções (CALVET, 1974, p. 4). No livro *Chanson, la bande son de notre histoire*, Calvet, (2013, p. 83, tradução nossa) cita exemplos e traz uma definição destes lugares que abrigavam quem queria ouvir canções:

[...] o “cabaret” não é uma coisa nova. Seguimos seus traços desde a Idade Média, de “goguette” em “caveau”, de “café chantant” em “café concert” ou “cabaret montmartrois”, com uma característica constante: se tratam de lugares onde vamos beber assistindo a um espetáculo de canção.¹¹

Depois dos cabarés, vêm os *music-halls*, salas maiores onde pode-se não só ver e escutar os cantores, mas também outros artistas. (CALVET, 1974, p. 4). Outra diferença entre os cabarés e os *music-halls* é que, nestes, “não bebemos mais, pagamos o ingresso, nos sentamos e assistimos ao espetáculo”. (CALVET, 2013, p. 84). Os *music-halls* mais antigos de Paris são *Les Folies Bergère* (1869), o *Casino de Paris* (1890), o *Bobino* (1880) e o *Olympia* (1893). Estes dois últimos são os únicos que restaram em Paris. Hoje, sabe-se que os artistas se apresentam também em bares, estádios, boates, ao ar livre, em praças, teatros etc.

Em 1877, entretanto, com a invenção do fonógrafo por Thomas Edison, o disco mudou a maneira de ouvir música completamente: agora era possível escutar música em casa, a qualquer hora. Queinnec, Dacla e Robine (1988, p. 7) citam algumas figuras inesquecíveis nas duas ou três décadas que precedem a Primeira Guerra

¹⁰ Chanson ou vaudeville chanté sur le Pont-Neuf, à Paris. Au XVII^e s., un chanteur appelé, « le Savoyard » chantait et débitait les exemplaires de ses chansons, dont il composait presque toujours les paroles et la musique, sur le Pont-Neuf, où l'on entendit après lui Tabarin, Gautier-Garguille, Gros-Guillaume et autres. Ces chansons étaient des pièces satiriques ou politiques d'actualité. La vogue du Pont-Neuf dura jusqu'à la Révolution. (Dictionnaire pratique et historique de la musique - <https://dictionnaire.metronimo.com>)

¹¹ No original: “[...] le cabaret n'est pas une chose nouvelle. On en suit la trace depuis le Moyen Âge, de goquette en caveau, de café chantant en café-concert ou cabaret montmartrois, avec une caractéristique constante : il s'agit de lieux où l'on vient boire en assistant à un spectacle de chanson.”

Mundial: Bruant, Dranem, Monthéus, Mayol etc. É a *belle époque*, que vai do fim do armistício de 1880 até o início da Primeira Guerra Mundial. Após a Primeira Guerra, temos *les années folles*, período de euforia que acabará com a crise de 1929. (QUEINNEC; DACLA; ROBINE, 1988, p. 14)

Em 1936, Jean Sablon canta pela primeira vez com um microfone, mudando desta vez o jeito de se cantar. Segundo Calvet (1974), este é um marco muito importante, pois pode-se dizer que a canção moderna começa com o microfone.

Dois correntes caracterizaram o período de 1930 a 1945: de um lado, a canção realista, como descreve Gourvenec (2017): com seus lugares, personagens e temáticas obscuras e populares, reflexos do cotidiano difícil e destinada a emocionar, representada por artistas como Damia, Berthe Sylva e Édith Piaf; do outro lado, uma produção mais leve e até cômica, desenvolvida por Charles Trenet (que começou a carreira solo e depois fez dupla com Johnny Hess), Jacques Pills, Georges Tabet, Maurice Chevalier etc.

Durante a Segunda Guerra, a canção continua nos *music-halls*, cabarés e rádios, mas muitos artistas têm que se esconder do regime nazista (CALVET, 1974, p. 15). Assim, a canção também constitui um efetivo objeto de propaganda para defender causas e ideologias, com obras como *Maréchal nous voilà*,¹² de 1941, ou *Le chant des partisans*, de 1943. (GOURVENEC, 2017, p. 11) Logo após a guerra, em 1945, o nome Édith Piaf está em todos os lugares, seguida de Charles Aznavour e Yves Montand.

Em Paris, o rio Sena divide a cidade em duas partes: *la rive gauche* e *la rive droite*. Até hoje, essa é uma forma de se localizar dentro da capital francesa. A canção, até o início do século XX, vivia sobretudo na *rive droite* (CALVET, 1974, p. 25); mas, depois da guerra, muitos cabarés abriram na *rive gauche*, e seu público era formado sobretudo por jovens e estudantes. As canções ouvidas desse lado do rio começaram a ser chamadas, portanto, de canções *rive-gauche*.¹³ Calvet (2013, p. 83) afirma ser a *chanson rive gauche* caracterizada pelo violão, já que o espaço dos cabarés era menor e não comportava as grandes orquestras. Outro aspecto que une os artistas da margem esquerda do rio é a poesia: muitos utilizam textos literários em

¹² A maioria das canções citadas neste trabalho está disponível para escuta no site www.youtube.com. As exceções estão disponibilizadas nas notas de rodapé.

¹³ A canção *rive gauche* é toda canção que parece com as canções dos cabarets do Quartier Latin ou de Saint-Germain-des-Près. (CALVET, 1974, p. 26, tradução nossa, grifo nosso).

suas músicas, dando origem a termos como *chanson poétique* ou *chanson à textes*. Aqui nasce a *chanson française* tão aclamada na França e no exterior. Calvet (2013, p. 87, tradução nossa) define precisamente esse momento:

É nesta atmosfera de confinamento, entre a fumaça dos cigarros, em frente a um público apaixonado por poesia e rodeado de violões, que apareceu uma certa “chanson française” - esta que conhecemos mais no exterior, que admiramos; [...] *chanson* = violão + poesia.¹⁴

Alguns artistas que representam bem esse espírito são: Francis Lemarque, Georges Brassens, Jacques Brel, Jean Ferrat, Georges Moustaki, Pierre Perret, Guy Béart, Anne Sylvestre, Colette Magny, Le Forestier, Alain Souchon, Yves Simon, Bernard Lavilliers, Yves Duteil, Léo Ferré e Barbara.

Nos anos 1950, o *rock'n'roll* nasce nos Estados Unidos e se espalha pelo mundo, inclusive pela França. Artistas como Henri Salvador, Boris Vian e Michel Legrand começam a fazer os primeiros *rocks* franceses, seguidos de Johnny Hallyday, Les Chaussettes Noires, Sylvie Vartan, Frankie Jordan, France Gall, Sheila, Françoise Hardy, Jacques Dutronc etc. “No jornal *Le Monde* de 6 de julho de 1963, o sociólogo Edgar Morin publica um artigo no qual ele utiliza pela primeira vez na França o termo *yé-yé*, derivado do inglês *yes*, às vezes pronunciando *yeah*”¹⁵ (CALVET, 2013, p. 102, tradução nossa).

Desta mesma época, cita-se aqui também Serge Gainsbourg, que não se enquadra em um único estilo, pois o autor, compositor e cantor navegava por vários estilos.

Nos anos 1970, aparece um novo gênero musical chamado *variété française*. O texto agora é menos importante do que o ritmo, o essencial é fazer dançar. (ZGHAIBEH, 2019). *Laissez-moi danser*, de Dalida ou *Alexandrie*, e *Alexandra*, de Claude François, são exemplos disso. Zghaibeh (2019) compara e distingue esta nova *variété française* da *chanson française*: a primeira teria relação com a música *anglo-saxone*, que invadia as rádios da época e cujo objetivo era atrair a audiência e se beneficiar no universo da indústria musical do *show-business*. Era comum dizer que a: *variété* é feita de canções fáceis, grande público e com data de validade: “la

¹⁴ No original: “C’est dans cette atmosphère confinée, dans la fumée des cigarettes, devant un public amoureux de poésie, et autour de la guitare, qu’est apparue une certaine chanson française – celle que l’on connaît le plus à l’étranger, que l’on admire; [...] *chanson* = guitare + poésie.”

¹⁵ No original: “Dans *Le Monde* du 6 juillet 1963, le sociologue Edgar Morin publie un article dans lequel il utilise pour la première fois en France le mot ‘yé-yé’, dérivé de l’anglais *yes* parfois prononcé *yeah*.”

chanson reste, la variété s'oublie". É uma música para divertir, mas que não tem a "qualidade e a durabilidade" da *chanson française*. Ainda segundo Zghaibeh (2019), a *variété française* dos anos 80, ao contrário do que se dizia na época, é um dos gêneros mais ouvidos na França, representado por artistas como Jean-Jacques Goldman e Francis Cabrel. Calvet (2013) chama a atenção também para dois ícones que dividiam as atenções do público nos anos 1970: Maxime Le Forestier e Michel Sardou.

Nos anos 80, a tecnologia avança, e os CD substituem progressivamente os discos de vinil. As canções, por sua vez, ganham os famosos videoclipes. Grupos como Indochine e Deireless, que têm influências musicais marcadas pelo pop inglês, fazem sucesso.

Nos anos 90, surgem incontáveis gêneros musicais, dentre eles o *rap* e o *techno*. O *rock* também retoma forças. Alguns artistas e grupos dessa década são: Louise Attaque, Noir Désir, Les Têtes Raides, Arthur H, Dominique A, Mano Solo, Thomas Fersen etc. Esta canção dos anos 90 é chamada de neo-realista (LEBRUN, 2016). Na virada para os anos 2000, o termo foi associado à *nouvelle scène française*, uma nova cena musical marcada pela heterogeneidade de artistas como Delerm, Karen Ann, Benjamin Biolay, Jennifer, Amel Bent, Vyanné, Alizée, Christophe Maé, Zaz, Louane Émera, Lafouine, Diam's, Nadiya, Maître Gims, Black M etc.

É certo que neste capítulo foi deixada muita coisa para trás. Como dito no início, contar a história da canção é uma tarefa árdua: é preciso escolher. Foram privilegiados os artistas mais citados na bibliografia sobre canção para que o leitor deste trabalho tenha uma breve base histórica da cultura de canções na França. No capítulo a seguir, veremos a utilização da canção das aulas de FLE.

2 A CANÇÃO NA SALA DE AULA DE FLE

A utilização de canções em sala de aula é prática comum entre os professores de língua estrangeira. Neste capítulo, será feita uma reflexão sobre como aproveitar melhor a canção no ensino-aprendizagem de uma língua.

Alguns livros didáticos de FLE trazem canções para serem estudadas com o aluno, mas muitas vezes de forma superficial e com o pretexto único de introduzir algum conteúdo gramatical, sem abordar a parte musical, como o ritmo, além de aspectos históricos e sociais que estão por trás da canção: de onde ela vem, para quem e por quem ela foi feita; enfim, aspectos musicais e sociais que dariam ao aluno a oportunidade de amplificar seu conhecimento da língua e da cultura em questão.

Este capítulo fará uma breve explanação sobre algumas abordagens de ensino que trabalham com a canção. Em seguida, serão trazidos alguns exemplos de como alguns métodos tratam da canção e serão mostrados alguns exemplos de atividades que podem ser feitas, colocando em prática as quatro habilidades envolvidas no ensino-aprendizagem: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e produção escrita.

2.1 Por que trabalhar a canção em sala de aula de FLE

O ensino-aprendizagem de uma nova língua e cultura por meio de canções torna o ambiente mais agradável, prazeroso e lúdico. Privilegiar canções em sala de FLE é, portanto, uma forma atrativa de diversificar o material de ensino. Boiron (2012), escreve que trabalhar com canções em sala de aula é o ponto de partida para uma abertura ao mundo e à diversidade cultural. Nesta mesma linha de pensamento, Muller e Borgé (2020) afirmam que as criações culturais, incluindo a canção, podem ser consideradas como suportes para a produção discursiva sobre temáticas variadas, favorecendo a introdução a outros conhecimentos.

A canção faz parte do cotidiano de muitas pessoas: escutamos canções para dançar, para relaxar, para festejar, para nos consolar; com os amigos, sozinhos, fazendo exercícios físicos, viajando, indo para o trabalho, muitas vezes no trabalho; escutamos música quando estamos tristes, quando estamos felizes, no elevador, na rua, na igreja... Tagliante (2006, p. 128, tradução nossa) diz que:

[...] a canção está ancorada na vida. Ela faz parte do patrimônio cultural de um país tanto quanto seus monumentos e sua história. Ela pertence à paisagem cotidiana dos jovens e dos menos jovens, e está presente em todos os lugares, em todos os momentos: na rádio, na televisão, nos leitores de MP3 [...]¹⁶

Existem muitas razões para utilizarmos canções em sala de aula. Uma delas, de acordo com Murphey (1992), é que canções são fáceis de memorizar. O autor chama esse fenômeno de *song stuck in my head*. Quer dizer que temos a capacidade de lembrar de canções mesmo quando não temos conhecimento sobre a língua. Ainda segundo o autor, este fenômeno reforça a ideia de que as canções atuam na memória de curta e longa duração. Llorca (2012) também enfatiza a questão da memória: segundo ela, associar uma palavra a uma música específica é um meio eficaz de memorizá-la auditivamente.

Além da memória, o aspecto lúdico também é extremamente importante no ensino-aprendizagem, pois, além de favorecer o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, propicia um ambiente mais relaxado, o que deixa os alunos mais tranquilos para se expressarem.

Levar canções para a sala de aula permite abordar aspectos culturais e sociais de uma língua. Para Parisotto e Schlatter (2020, p. 210):

No ensino de língua por meio de canções, ao adicionarem a nova língua ao seu repertório, os alunos não estão apenas aprendendo estruturas e habilidades linguísticas; mais do que isso, estão se expondo a aspectos culturais e ampliando participações sociais por meio da interação com esses textos. Nesse sentido, trabalhar com canções significa trabalhar com as práticas sociais das quais fazem e fizeram parte, entendendo que os sentidos e efeitos estéticos que podem produzir são histórica e culturalmente construídos.

Nos dias atuais, a maioria das canções famosas possui videoclipe, o que enriquece ainda mais as possibilidades de sua didatização. Enfim, trabalhar com canções em sala de aula dá ao professor um leque de possibilidades de propor atividades, tanto com focos linguísticos como culturais. Para Coelho de Souza (2011, p. 7):

O trabalho com a canção oferece ao professor de LA uma gama de possíveis objetivos de ensino, o que se deve ao fato de podermos trabalhá-la,

¹⁶ No original: “la chanson est ancrée dans la vie. Elle fait autant partie du patrimoine culturel d’un pays que ses monuments et son histoire. Elle appartient au paysage quotidien des jeunes et moins jeunes. Elle est présente partout, à tous moments : à la radio, à la télévision, sur les lecteurs MP3 [...]”

inicialmente, tanto como um texto oral quanto escrito, permitindo ao professor ter como meta inicial a sua compreensão oral e/ou escrita. Todavia, é importante ressaltar que, além de tarefas de compreensão, ela pode servir de base para produção oral, como em discussões sobre questões de vocabulário, de compreensão da letra e/ou sobre a sua interface musical, e para produção escrita, a partir de posicionamentos em relação ao seu tema ou questões a ele relacionadas.

Diante do que foi pesquisado, pode-se dizer que a canção é um documento autêntico completo, pois, além de oferecer um suporte sonoro e visual (através dos vídeos), permite trabalhar todas as competências linguísticas e também leva à sala de aula aspectos culturais, sociais, afetivos e emocionais.

2.2 A cultura e as abordagens de ensino nas aulas de LE

Aprender uma língua comporta mergulhar no universo linguístico, mas também no universo cultural daqueles que a falam. O aprendiz confronta os valores da sua própria cultura com a nova que está aprendendo, mas, muitas vezes, o pouco conhecimento prévio que os alunos têm sobre a cultura estrangeira é carregado de clichês e estereótipos:

O conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) que fala(m) uma língua é um dos aspectos do conhecimento do mundo. É, no entanto, importante o suficiente para merecer atenção especial, pois, ao contrário de outros tipos de conhecimento, é provável que não pertença ao conhecimento prévio do aluno e seja distorcido por estereótipos. (CECRL¹⁷, 2001, p. 82, tradução nossa)¹⁸

Cuq e Gruca (2005, p. 84, tradução nossa) afirmam que “a cultura é o campo de referências que permite ao idioma se tornar língua”¹⁹, e que um bom suporte pedagógico ajudará o aluno a estruturar as referências culturais, fazendo com que o seu conhecimento idiomático se transforme em verdadeiro *savoir-faire* linguístico.

A importância da cultura em sala de aula de línguas é muito citada pelos estudiosos da área. Xypas (2017) afirma que aprender um idioma não pode ser feito sem aderir à cultura que lhe serve de substrato, e o CECRL (2001) considera um

¹⁷ CECRL - Cadre européen commun de référence pour les langues.

¹⁸ No original: “À proprement parler, la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue est l’un des aspects de la connaissance du monde. C’est cependant assez important pour mériter une attention particulière puisque, contrairement à d’autres types de connaissances, il est probable qu’elles n’appartiennent pas au savoir antérieur de l’apprenant et qu’elles sont déformées par des stéréotypes.”

¹⁹ No original: [...] la culture est le domaine de références qui permet à l’idiome de devenir langue.

desequilíbrio sociolinguístico o conhecimento insuficiente da cultura, mesmo se dominarmos a língua.

A tarefa do professor é estimular o interesse dos alunos pela cultura ajudando-os a entender que a aula de língua estrangeira não é apenas um momento de ensino-aprendizagem de língua, mas também a oportunidade de aprender sobre diferentes áreas, sempre interagindo com os participantes. (KRAMSCH, 1993). Além disso, é importante frisar que, para aprender sobre a cultura do outro, é essencial termos consciência da nossa própria cultura. A abordagem intercultural está cada vez mais presente no universo do ensino de línguas estrangeiras. O falante intercultural é alguém que, “por estar consciente de sua própria identidade e cultura, é capaz de estabelecer relações entre culturas e mediar através de diferenças culturais, as explicando, as entendendo e as valorizando”. (FIGUEIREDO, 2010, p. 16)

O CECRL (2001, p. 84, tradução nossa), considera competências e habilidades interculturais os seguintes itens:

- a capacidade de estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira
- a sensibilização da noção de cultura e a capacidade de reconhecer e usar várias estratégias para estabelecer o contato com pessoas de outra cultura
- a capacidade de desempenhar o papel de intermediário cultural entre a própria cultura e a cultura estrangeira e de gerir eficazmente situações de mal-entendidos e conflitos culturais
- a capacidade de ir além das relações superficiais estereotipadas.²⁰

Sendo assim, podemos dizer que a interculturalidade em sala de aula de língua estrangeira tem o objetivo de refletir sobre a mistura, a relação (semelhanças e diferenças) entre as culturas, desenvolvendo o senso crítico do aluno. O professor tem a missão de questionar o estudante, de ajudá-lo a compreender o mundo do outro através do seu próprio mundo.

Entretanto, nem todas as metodologias são igualmente eficazes. As metodologias mais antigas, como a *traditionnelle*,²¹ davam ênfase aos aspectos gramaticais da língua, às normas, à tradução, dando ao professor o protagonismo em

²⁰ No original: “Les aptitudes et les savoir-faire interculturels comprennent
 – la capacité d’établir une relation entre la culture d’origine et la culture étrangère
 – la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d’utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d’une autre culture
 – la capacité de jouer le rôle d’intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels
 – la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées.”

²¹ O nome das metodologias escolhemos deixar em francês para que não haja confusão de tradução.

sala de aula. Cuq e Gruca (2005) dizem que a metodologia *traditionnelle* é marcada pela importância dada à gramática, o ensino focado na escrita, o uso da tradução e a importância da literatura como coroamento do aprendizado de uma língua.

Já as metodologias mais modernas e com abordagens mais comunicativas priorizam a interação entre aluno-professor, aluno-aluno, levando em conta aspectos linguísticos, mas também sociais e interculturais, trazendo a língua como algo vivo e em constante mutação.

Segundo Cuq e Gruca (2005), a abordagem *communicative* tem como objetivo principal a comunicação em língua estrangeira, deixando o professor mais livre na escolha dos materiais de ensino-aprendizagem, conforme a necessidade dos alunos, mas sempre priorizando documentos autênticos, ou seja, documentos sem propósito exclusivamente pedagógico, sobre os quais trataremos mais adiante.

O CECRL (2001) sugere uma perspectiva *actionnelle*, considerando o aluno um ator social que coloca em prática suas competências para elaborar tarefas em contextos e condições variadas. “A perspectiva *actionnelle* leva em conta os recursos cognitivos, afetivos, espontâneos e o conjunto das capacidades que o ator social possui e utiliza”²² (CECRL, 2001, p. 15, tradução nossa).

Viu-se, logo acima, a recomendação de uso de materiais autênticos em sala de aula. Segundo Tagliante (2006), o aluno reconhece o documento autêntico como parte do mundo extracurricular, não ligando ao mundo escolar, o que torna o ensino-aprendizagem mais interessante e próximo da realidade e facilita ao aluno pôr em prática uma série de elementos que constroem a situação de comunicação, sendo assim “um objeto privilegiado de comparação de culturas” (HARRIS, 2015). Tagliante (2006) ainda cita como documentos autênticos “cartazes, brochuras, folhetos, instruções, questionários documentos administrativos, pesquisas, folhetos, artigos de imprensa, correspondência pessoal ou profissional, canções, filmes, jornais, programas de televisão, programas de cinema e teatro” etc.

Boiron (2003) sustenta que os documentos autênticos devem ser utilizados desde os níveis iniciantes, e que devemos priorizar os mais recentes, pois colocam em evidência a língua-alvo em sua realidade atual.

Neste trabalho, serão levadas em conta as recomendações do CECRL, e as abordagens *actionnelle* e *interculturelle* servirão de base para as propostas de

²² No original: “La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l’ensemble des capacités que possède et met en œuvre l’acteur social.”

unidade didática utilizando canções francesas, que, conforme vimos neste capítulo, fazem parte da categoria de documentos autênticos, permitindo aprender-ensinar a língua e a cultura de maneira lúdica e contextualizada.

2.3 Referências para inclusão da canção na aula de FLE

Diversos autores já escreveram sobre a didatização de canções em sala de aula de língua estrangeira, dentre eles Calvet (1974, 1980, 2006, 2013), Tagliante (2006), Boiron (2012), Gourvennec (2017), Coelho de Souza (2011, 2014). Constatou-se que o ponto em comum entre todos eles é defender a abordagem das canções de modo a formar ouvintes mais críticos, que saibam relacionar a música a um determinado gênero, época e práticas sociais, combinando o estudo da letra com aspectos musicais. Nas palavras de Coelho de Souza (2009, p.15), “para uma melhor compreensão do(s) sentido(s) da canção, faz-se também necessária uma explicitação do contexto sócio-histórico-cultural em que foi produzida”.

No entanto, a maioria dos livros didáticos que foram pesquisados para este trabalho propõe atividades com canções, mas não aborda todos os aspectos citados acima. Tome-se alguns exemplos: no livro *Connexion 2* (Ed. Didier, 2004, p. 9), os autores convidam a trabalhar a canção *Y’a une fille qu’habite chez moi*, de Bénabar, com três exercícios de compreensão oral, totalmente voltados ao vocabulário das peças e móveis da casa e os advérbios de frequência; em um quarto exercício, trabalha-se sobre francês formal e informal. Nada se diz sobre os aspectos musicais, como o tipo de voz, o ritmo, a melodia e o gênero da canção, tampouco aspectos histórico-sociais são abordados. O aluno termina as atividades, salvo se a professora trazer estas informações, sem saber quando a música circulou, se é antiga ou atual e sem saber quem canta, pois o compositor-intérprete da música não é sequer mencionado. A letra da música está apresentada parcialmente, deixando claro que o pretexto dessas atividades era o de estudar somente questões gramaticais.

No método *Alter Ego 3* (Ed. Hachette, 2013, p. 120), a canção *Respire*, de Mickey 3D, é apresentada como segue: numa primeira página, a letra da música é exposta junto com uma descrição do grupo e o ano da música, e os compositores são citados no final da letra. Na página seguinte, quatro atividades são propostas sobre o tema, os interlocutores, o sentido da canção e os sentimentos que dela afloram. O

último exercício é de produção escrita e criatividade, pois os alunos devem criar uma estrofe, opondo-se às afirmações da canção. Neste caso, a atividade é mais completa e a unidade didática mais bem construída, com exercícios de *sensibilisation*, *repérage* e *production*. Esses conceitos serão abordados ainda neste capítulo.

O manual de francês Défi 4 (Ed. Maison de langues, 2020, p. 21), traz a canção *Ma ville, réveille-toi*, de Massilia Sound, não apresentando nenhuma informação sobre os compositores, a não ser o nome do grupo que consta no enunciado. O ano da canção também não é citado. Oito atividades são propostas, dentre elas duas de compreensão oral sobre o tema e sobre aspectos linguísticos como os adjetivos. Uma atividade questiona os alunos sobre as línguas cantadas na música: aqui se vê uma questão sociocultural, já que o livro propõe uma discussão sobre a origem dos emissores. Esse livro aborda também aspectos musicais, como as rimas e o ritmo. Os livros acima foram escolhidos de acordo com as minhas vivências como professora de francês e meu público alvo que são adolescentes e adultos, para uma próxima pesquisa, talvez seja interessante consultar também livros infantis.

Alguns sites também propõem fichas pedagógicas abordando canções, como, por exemplo, o site do CAVILAM²³, um centro de referência para professores que atua em inovação educacional e que, em 2012, juntou-se à rede Aliança Francesa. No seu site *Plaisir d'apprendre*²⁴, existem dezenas de fichas pedagógicas sobre canções que podem ser baixadas em formato PDF ou DOC. As canções estão separadas por séries. Foi escolhida, para ser apresentada aqui, a série *Génération Française*, que já está em sua nona edição. São fichas pedagógicas que trazem artistas atuais e que vêm sempre com uma descrição do artista, seguida da letra e das atividades propostas. O nível das atividades é sugerido segundo o CECRL, e as atividades são variadas, começando por uma sensibilização e incluindo exercícios de compreensão oral e escrita, expressão oral e expressão escrita. A parte musical, salvo algumas questões sobre os instrumentos e o gênero, não é abordada nas fichas.

Outro site que disponibiliza fichas pedagógicas sobre canções é o da TV5 Monde, *Enseigner le français*.²⁵ Nestas fichas, também temos indicação de nível e de público, e a sequência de atividades é parecida com as das fichas do CAVILAM: um exercício de sensibilização e os exercícios de compreensão e expressão. A diferença

²³ CAVILAM: Centre d'approches Vivantes de Langues et des Médias - www.cavilam.com

²⁴ www.leplaisirdapprendre.com

²⁵ <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/paroles-de-clips>

desse material é que o videoclipe também é disponibilizado junto com atividades audiovisuais. Assim como as fichas do CAVILAM, estas da TV5 Monde também não contemplam, salvo algumas delas, questões sobre instrumentos usados, gênero, ritmo, melodia e aspectos histórico-sociais da canção.

2.4 A escolha da canção

No que diz respeito à escolha das canções para serem trabalhadas em sala de aula, Debyser (1969) sugere que os professores façam uma enquete sobre as preferências musicais dos alunos.

Calvet (1980) critica a escolha da canção somente para os alunos trabalharem elementos gramaticais já aprendidos, com o pretexto de praticar. O autor também desaconselha deixar de lado canções que tenham muitas gírias, ou canções rápidas, ou barulhentas; segundo Calvet (1980), essas canções também são ótimos suportes de ensino-aprendizagem da LE.

Tanto Coelho de Souza (2014) como Calvet (1980) afirmam a importância de escolher um repertório variado, com diferentes gêneros musicais, alargando, assim, o horizonte do aluno e dando a ele a oportunidade de ouvir canções que talvez nunca conheceria fora da sala de aula. Calvet (1980) diz que não existem canções para níveis básicos e canções para níveis avançados: qualquer canção, como documento autêntico, pode ser trabalhada por qualquer nível. Sobre esse aspecto, vale dizer que o trabalho do professor é essencial para adequar a unidade didática às necessidades e às competências dos alunos.

Uma outra possibilidade de escolha da canção é através do seu videoclipe, se ele existir. A indústria de videoclipes evoluiu muito nas últimas décadas: existem videoclipes de todo o tipo: mostrando a banda ou o cantor, com imagens estáticas ou em movimento, encenando uma história, com dança, com animações, preto e branco ou colorido; enfim, essa é uma ferramenta visualmente atrativa que pode enriquecer ainda mais a ficha pedagógica do professor, além de favorecer o multiletramento: sonoro, visual, musical e digital.

A canção é um suporte didático que oferece muitas potencialidades e, sobretudo, um extraordinário objeto de comunicação, que une diversas artes e também culturas. Chamberlain (1977) nos lembra de uma velha regra pedagógica:

misturar o conhecido e o desconhecido para chegar até o desconhecido. Para um início de programa com canções, o autor aconselha escolher artistas cujas obras não sejam distantes do que os alunos já conhecem bem.

Nesse sentido, o Brasil e a França têm uma relação de troca no que se refere a canções: muitos músicos franceses interpretam e fazem versões de músicas brasileiras, e vice-versa. Destaco aqui, do lado francês: Claude Nougaro, Pierre Barouh, Georges Moustaki e Henri Salvador, que têm uma forte ligação com a música popular brasileira e a bossa nova. Mais recentemente, a cantora francesa Pauline Croze fez um álbum intitulado *Bossa Nova*, onde a artista canta algumas canções em português, mas principalmente canta em francês versões de músicas brasileiras.

Do lado brasileiro, são incontáveis as versões de canções francesas, como, por exemplo: a canção “Vou de táxi”, que fez bastante sucesso no Brasil no final dos anos 80, interpretada pela cantora Angélica, é uma versão da canção *Joe le Taxi*, de Franck Langolff, que na França fez sucesso com a interpretação de Vanessa Paradis.

Existem canções brasileiras com partes em francês, como “Joana Francesa”, de Chico Buarque, em que o compositor fala de amor brincando com as palavras em francês e em português: as línguas se confundem, se misturam e causam um efeito harmonioso e divertido. O verso “acorda acorda acorda acorda acorda”, quando cantado, forma: “d’accord d’accord d’accord d’accord d’accord”. Mais recentemente, em 2021, a cantora Rita Lee lançou a canção “Change”, em que a artista canta em português, inglês e francês.

São diversas também as parcerias entre artistas franceses e brasileiros, como a de Georges Moustaki e Gilberto Gil cantando a canção *Joseph*, gravada mais tarde em português por Nara Leão, e de Moustaki com Chico Buarque em versão de “Fado Tropical”. Henri Salvador, que chegou até a morar no Brasil, cantou com Gilberto Gil e Caetano Veloso. Mais recentemente, em 2021, o cantor Dadju convidou a cantora brasileira Anitta para fazer um duo na canção *Mon Soleil*, do álbum *Poison ou Antidote*.

Além disso, temos canções brasileiras que fazem referência à cultura francesa e vice-versa, como por exemplo a canção “La Belle du Jour” de Alceu Valença, que faz referência ao filme de 1967 de mesmo nome, do diretor Luis Buñuel, e ainda a canção “Eduardo e Mônica” do grupo Legião Urbana, em que o cineasta Jean-Luc Godard e o poeta Arthur Rimbaud são citados. Caetano Veloso, na canção “Reconvexo”, pergunta “quem não sentiu o suingue de Henri Salvador”. Aqui, Caetano faz referência ao cantor e guitarrista de *jazz* francês que, conforme citado acima, tem

uma estreita relação com o Brasil. Ao lançar o álbum *Révérance*, disco que realizou com Jaques Morelenbaum, Henri Salvador disse que a música brasileira é a melhor do mundo e que o inspirava (DUARTE-PLON, 2007, Música, p. E4). Do lado francês, temos o exemplo da canção *Bye Bye Bahia*, de Georges Moustaki, em que o autor se despede do estado brasileiro citando vários lugares e artistas do Brasil.

Também temos uma enormidade de artistas brasileiros que interpretaram canções francesas em francês; cito aqui: Maysa, Elis Regina, Mutantes, Cássia Eller, Alcione, Roberto Carlos, Chico Buarque, Maria Gadú, Dolores Duran, entre outros. Podemos encontrar discos de brasileiros com boa parte cantada em francês, como o CD *Doce França*,²⁶ do Trio Esperança, e o compacto *La Guerre Des Gosses / C'est Fini*²⁷ do cantor Roberto Carlos.

Como professores, podemos usar estas canções para abordar os aspectos interculturais, comparando a cultura aprendida à nossa cultura materna.

Para ajudar os professores na escolha de versões, seguem abaixo dois quadros: o primeiro com músicas brasileiras que ganharam versões em francês; em seguida, músicas francesas que ganharam versões em português.²⁸

Quadro 1 - Músicas brasileiras que ganharam versões em francês:

Música original	Compositor/Intérprete ²⁹	Versão francesa	Autor da versão/intérprete
Águas de março (1972)	Tom Jobim	Les eaux de mars (1973)	Georges Moustaki
Garota de Ipanema (1962)	Tom Jobim e Vinícius de Moraes	La fille de Ipanema (1964)	Eddy Marnay / Jacqueline François
Chiquita Bacana (1949)	Emilinha Borba	Chiquita Madame	Joséphine Baker
Você (1971)	Tim Maia	Sans amis (1972)	Mike Brant

²⁶ <https://immub.org/album/doce-franca>

²⁷ <https://immub.org/album/cps-roberto-carlos>

²⁸ Os quadros foram construídos a partir de pesquisas no Google e também no site do IMMUB (Instituto Memória Musical Brasileira). Eles seguem em construção, assim quem tiver informações sobre outras versões de canções do francês para o português ou vice-versa, pode enviar para o e-mail re_todeschini@yahoo.com.br.

²⁹ Nesta coluna serão colocados os compositores, ou os intérpretes da canção (quando o nome dos compositores não for encontrado).

Balancê (1936)	Alberto Ribeiro/Braguinha	J'sais pas danser (1983)	Georges Moustaki
O que será (1976)	Chico Buarque	Tu verras (1978)	Claude Nougaro
Os seus botões (1976)	Roberto Carlos	Un dernier mot d'amour (1978)	Mireille Mathieu
Canta minha gente (1974)	Martinho da Vila	Quand tu chantes (1976)	Nana Moustaki
Nem vem que não tem (1967)	Carlos Imperial	Tu veux ou tu veux pas (1963)	Brigitte Bardot
Eu sei que vou te amar (1958)	Tom Jobim e Vinicius de Moraes	Tu sais, je vais t'aimer (2006)	Georges Moustaki Henri Salvador/Gilberto Gil
Amigo punk (1995)	Graforreia Xilarmônica	Mon ami punk ³⁰ (2022)	Augusto Darde

Quadro 2 - Músicas francesas que ganharam versões em português:

Música original	Compositor/Intérprete	Versão brasileira	Autor da versão/intérprete
Ne me quitte pas (1961)	Jacques Brel	Não me deixes mais (1989)	Fagner
La Bohème (1965)	Charles Aznavour	Boemia (2015)	Martinho da Vila
La Bohème (1965)	Charles Aznavour	La bohème (1966)	Orlando Silva
Joe, le taxi (1987)	Franck Langolff/Vanessa Paradis	Vou de táxi (1988)	Byafra/Angélica
Aline (1965)	Christophe	Aline (1988)	João Mineiro e Marciano
Chatterton (1967)	Serge Gainsbourg	Chatterton (2004)	Seu Jorge/Ana Carolina
Jardin d'hiver (2000)	Benjamin Biolay/Karen Ann	Jardim (2006)	Rosa Passos
Et maintenant (1961)	Gilbert Bécaud	E agora (2005)	Agnaldo Timóteo

³⁰ Canção disponível no Instagram do autor da versão:
www.instagram.com/reel/CIUyotajeBC/?igshid=MDJmNzVkmjY=

Cheveux longs et Idées courtes (1966)	Johnny Hallyday	Cabelos longos, ideias curtas (1966)	The Brazilian Bibles
C'est comme ça (1986)	Les Rita Mitsouko	Sem cansar (2004)	Capital Inicial
Joseph (1969)	George Moustaki	José (1971)	Nara Leão/Rita Lee
Il y avait un jardin (1971)	George Moustaki	Era uma vez um jardim (1971)	Nara Leão
Le Métèque (1969)	George Moustaki	O Estrangeiro (1971)	Nara Leão
Votre fille a vingt ans (1970)	George Moustaki	Vinte anos (1971)	Nara Leão
Que reste-t-il de nos amours? (1942)	Charles Trenet/Léo Chauliac	Eu te desejo amor (2015)	Nelson Motta / Maria Bethânia
Fascination (1905)	Maurice de Féraudy / Dante Pilade "Fermo" Marchetti	Fascinação (1958)	Armando Louzada ³¹ / Elis Regina ³²
Hymne à l'amour (1950)	Édith Piaf/Marguerite Monnot	Hino ao amor (1956)	Cauby de Brito /Mauricy Moura
Les Parapluies De Cherbourg (1964)	Michel Legrand	Sua lembrança (1967)	Leno e Lilian
Du soleil plein les yeux (1970)	Francis Lai/Séverine	Estou tão triste (1971)	Sebastião Ferreira da Silva
Aujourd'hui c'est toi (1966)	Francis Lai/Pierre Barouh	O que somos na vida (1967)	Nazareno de Brito/Ângela Maria
Sous le ciel de Paris (1951)	H. Giraud/Jean Dréjac	Sob o céu de Paris (1954)	Oswaldo Quirino/Ivon Curi

³¹ O compositor fez uma versão da canção original em forma de poema em 1958.

³² Elis Regina interpretou a versão da canção de Armando Louzada em 1976 no álbum *Falso brilhante*.

2.5 Como trabalhar a canção em sala de aula de FLE

Visto que os livros didáticos consultados trazem atividades mais voltadas à gramática, muitas vezes sem observar aspectos socioculturais nem musicais, e que as fichas propostas por sites de referência praticamente não trabalham a parte musical, o objetivo desta seção é refletir sobre uma unidade didática que contemple esses aspectos e que, sobretudo, ajude o aluno a se comunicar utilizando seu senso crítico e sua sensibilidade face à canção. Muller e Borgé (2020, p. 21) dizem que, quando escolhemos trabalhar com um objeto artístico, não devemos privilegiar os aspectos linguísticos, menosprezando a obra, nem abordar a obra unicamente em uma perspectiva artística; devemos desenvolver uma abordagem didática que inspire uma atitude sensível e crítica face ao objeto.

Antes de seguir com a reflexão sobre como trabalhar as canções, é importante, portanto, pensar sobre a unidade didática: como ela será construída. Segundo Lemeunier (2006), para que o aluno tenha sucesso nas tarefas propostas pelo professor, é necessário dar-lhe os meios para se apropriar de novos conhecimentos. Dito isso, é importante construir uma unidade didática coerente e que explore ao máximo o que a canção tem a oferecer. As etapas de uma unidade didática são importantes para que o aluno se sinta seguro e para que o aprendizado seja progressivo. Lemeunier (2006) divide uma sequência didática em quatro grandes blocos: *exposition*, *traitement*, *fixation-appropriation* e *production*. O bloco *exposition* é dividido em *sensibilisation* ou *mise en route*, *anticipation*, *compréhension globale* e *compréhension détaillée*. A etapa de *sensibilisation* ou *mise en route* consiste em sensibilizar os alunos para o objetivo geral da unidade didática. Segundo Lemeunier (2006), podemos usar um ruído, um gesto, uma pergunta, uma palavra, um desenho, uma foto, um objeto, para despertar o desejo de saber mais. Essa fase é importante também para fazer um balanço do conhecimento prévio dos alunos sobre o tema.

A segunda etapa da *exposition* é a *anticipation*, que é a preparação para a compreensão do documento: os alunos farão suposições sobre o documento antes mesmo de lê-lo ou ouvi-lo. Essa etapa, muitas vezes, é feita junto com a *compréhension globale*. Segundo Lemeunier (2006), nessa fase vamos confirmar ou não as hipóteses lançadas no momento da *anticipation*, identificando o documento e

a situação de comunicação. A última etapa desse bloco seria a *compréhension détaillée*, onde trabalham-se as informações mais precisas do documento.

No bloco *traitement*, temos a *répérage*, que permitirá aos alunos identificar pistas que os ajudarão a descobrir as regras do uso da linguagem, e a *conceptualisation*, em que os alunos formularão uma regra com base nas informações fornecidas pela análise do corpus (LEMEUNIER, 2006). Cada grupo propõe uma regra que os outros podem completar ou retificar. O bloco *fixation-appropriation* permitirá a aquisição de conteúdos por meio da *systematisation*, que é a fase onde o aluno fixará as estruturas aprendidas anteriormente para poder reutilizá-las espontaneamente em caso de uma comunicação autêntica.

A última etapa trazida pela autora é a *production*, em que os alunos irão se apropriar do conteúdo previamente sistematizado, simulando uma comunicação real. “Não se trata mais de repetir estruturas, mas de integrá-las em um discurso. Graças às estruturas adquiridas na etapa anterior, os aprendentes poderão colocar a sua criatividade ao serviço da comunicação.”³³ (LEMEUNIER, 2006, p.n).

Assim, para a criação de unidades didáticas utilizando canções, podemos utilizar os passos descritos acima (*sensibilisation, anticipation, compréhension globale, compréhension détaillée, répérage, conceptualisation e systematisation*) como base para nos guiarmos.

Além disso, Chamberlain (1977) nos traz alguns objetivos pedagógicos que devem ser levados em conta quando trabalharmos com canções. Primeiramente, o autor frisa a importância da apreciação da canção francesa, levando os alunos para além das ideias preconcebidas sobre canções, estudando letra e música e a estética da relação entre esses dois elementos. O referido autor também escreve que devemos enriquecer a aprendizagem linguística estudando detalhadamente o texto: as imagens, os níveis de língua, as estruturas desconhecidas, o vocabulário desconhecido, nunca deixando de lado o estudo da cultura, explorando os temas e as preocupações do artista. Chamberlain (1977) complementa ainda que, em uma canção, temos três ritmos paralelos: o da música, o do verso e o da língua.

Segundo Calvet (1980), se trabalharmos os aspectos musicais antes dos aspectos linguísticos, o aluno já estará envolvido pela canção e pensará menos na

³³ No original : Il ne s'agit plus de répéter les structures mais de les intégrer dans un discours. Grâce aux structures acquises dans l'étape précédente, les apprenants vont pouvoir mettre leur créativité au service de la communication.

gramática, mas cabe ao professor decidir qual é o melhor momento dependendo dos seus objetivos. Para Chamberlain (1977), antes de um programa com canções, é importante que o professor fale sobre a canção francesa, suas origens, seu papel na história da França, e também sobre a canção francesa nos dias atuais. Lembrando que Calvet (1980) é taxativo em dizer que a canção não deve ser percebida somente como um texto com melodia, pois a voz, as emoções, o andamento e a pronúncia são também importantes para uma boa compreensão.

Dito isso, seguem abaixo algumas opções de atividades que podem ser trabalhadas contemplando as atividades iniciais de *sensibilisation / mise en route* e *anticipation* e também atividades com o videoclipe, de escuta sem texto, de escuta com texto, atividades com o texto antes de escutar, atividades que podem ser utilizadas com versões e, por fim, atividades para irmos além da canção.

2.5.1 *Sensibilisation ou mise en route*

Para Tagliante (2006), uma pedagogia centrada no aluno necessita ser capaz de introduzir elementos culturais da experiência cotidiana do aluno; sendo assim, uma boa atividade de *sensibilisation* seria perguntar sobre os estilos musicais de que os alunos gostam, quais artistas brasileiros e franceses eles conhecem e apreciam, se gostam de música, se escutam e com que frequência, se gostam ou não de dançar, se baixam música e com que frequência, que suportes eles utilizam para ouvir música, se compram canções e álbuns *online*. Nesta primeira fase, podemos também comparar as duas culturas perguntando, por exemplo, que gêneros eles associam ao Brasil e à França e por quê. É importante também falar sobre os termos canção e canção francesa e sobre a diferença entre canção e música. Podemos discutir, por exemplo, se no Brasil essa distinção é utilizada como em outras línguas, como *song/music* em inglês *canción/música* em espanhol, *chanson/musique* em francês, *lied/musik* em alemão, *canzone/musica* em italiano. Além disso, outra possibilidade é estudar o léxico ligado à canção e seus significados.

Chamberlain (1977) vai mais longe e sugere que o professor faça um resumo histórico da canção francesa: suas origens, seu papel na história francesa e sua importância atual. Podemos fazer o que sugere Chamberlain por meio da leitura de um texto ou assistindo a um vídeo sobre a canção francesa, um *quiz* com questões

culturais sobre canção, ou mostrar imagens de cantores e cantoras, pedindo aos alunos que elaborem hipóteses sobre estilo e época.

Nesta fase de *sensibilisation*, como vimos na seção 2.5, é importante fazer um balanço do conhecimento prévio dos alunos sobre o tema. Podemos usar uma imagem, uma foto, um objeto, um ruído, um gesto, uma pergunta ou uma palavra, instigando os alunos a falarem. Por exemplo, na canção *Funambule* de Grand Corps Malade, podemos colocar uma ou várias imagens de um *funambule* perguntando se eles sabem o que é, se já viram ou têm vontade de ver de perto, se eles são *funambules* e quais as habilidades que uma pessoa precisa para ser um *funambule*.

2.5.2 Avec le clip

Boiron (2012, sem página, tradução nossa), diz que “a canção, além de ser música, interpretação e texto, é também, nos dias atuais e de maneira quase indissociável, um videoclipe, imagens”³⁴. Como dito na seção 2.4, os videoclipes estão cada vez mais modernos e atrativos, o que aumenta a gama de possibilidades de uma boa exploração por parte do professor. O videoclipe pode ser trabalho, num primeiro momento, sem o som, para que o aluno preste mais atenção nas imagens. Nesse caso, pode-se pedir que elaborem hipóteses sobre o tema da canção, que descrevam os personagens, as cores, os objetos, as ações, os instrumentos. Podemos perguntar sobre a estética do videoclipe: se é moderno, retrô, futurista, se é colorido, preto e branco ou mesclado e por quê, o que cada cor representa. Também há a possibilidade de imaginar a vida dos personagens, as suas personalidades e as suas rotinas. Segue abaixo um exemplo de tabela que podemos usar para trabalhar o léxico. Criamos categorias e colocamos em cada coluna palavras que representam ou não as imagens vistas no clipe. O professor deve criar as categorias conforme o tema e o léxico da canção. Segue abaixo um exemplo:

³⁴ No original: “Une chanson, c'est de la musique, une interprétation, un texte, et aujourd'hui, d'une façon Presque indissociable un clip vidéo, des images.”

Quadro 3 - Atividade a ser aplicada utilizando o clipe de uma canção

Les lieux	Les personnes	Les actions	Les couleurs
la plage la montagne Paris le métro, la gare une rivière, un fleuve ...	un homme deux femmes des musiciens un homme âgé des enfants un professeur ...	chanter courir entrer sortir faire la fête jouer de la musique avancer reculer...	le blue le rouge multicolore noir et blanc ...

O clipe com o som pode ser mostrado no início ou também no final da atividade, depois da escuta da canção, como um complemento. Nas duas formas, podemos fazer a relação entre as imagens e o som, se são fiéis, se um complementa o outro ou se o clipe não tem relação com a letra da música.

2.5.3 *Écoute sans texte*

Tagliante (2006) afirma que não existe uma só abordagem para trabalhar a compreensão oral; tudo depende da música, dos objetivos pedagógicos e da sensibilidade do professor. Não obstante, propõe grades que ajudam o professor na elaboração da ficha pedagógica. Primeiramente, uma grade de questões que permite definir a situação: onde, quem, quando e o quê. Uma outra grade propondo sentimentos e impressões, como por exemplo: ternura, desespero, melancolia, medo, alegria, ironia etc. Uma terceira sobre os possíveis temas da canção: amor, solidão, imigração, guerra, aventura etc. Uma grade com léxico, com palavras e expressões da música ou que se assemelham. E uma última grade de verdadeiro ou falso com afirmações sobre o conteúdo do texto da canção.

Nas atividades de escuta sem o texto, pode-se abordar assuntos culturais, históricos e sociais, utilizando as questões acima propostas por Tagliante: onde, quem, quando e o quê. Hancock (1998) sugere que a canção seja explorada e discutida em grupo através de questões comparando a cultura da nova língua com a nossa própria cultura. Por exemplo: Isso poderia acontecer no nosso país? Na nossa língua existem canções sobre este tema? Quais? Neste mesmo caminho, Schlatter (2009) escreve que devemos fazer um levantamento sobre o conhecimento prévio dos

alunos, refletindo sobre as relações que podem ser feitas entre o texto e o seu cotidiano (nesse caso, entre a canção e o cotidiano).

Hancock (1998), sugere a discussão sobre os papéis masculinos e femininos na canção e questões sobre enredo e personagens. Se a canção fala sobre uma cidade, perguntar, por exemplo, quais são os defeitos e qualidades da sua cidade; se a canção fala de ecologia, perguntar o que os estudantes fazem para ajudar na proteção do meio ambiente.

Com relação aos aspectos linguísticos da canção, existem muitas possibilidades de atividades, como, por exemplo: fazer uma grade lexical com palavras e/ou expressões presentes na canção e outras com sentido próximo ou cognatas; atividade de verdadeiro ou falso com afirmações sobre a canção; pedir aos alunos para escreverem o máximo de palavras que eles entendem ou quantas vezes eles escutaram tal ou tal palavra... Com relação à fonética também: pedir para levantarem a mão quando escutam tal ou tal fonema, perguntar qual registro da língua é usado na canção (formal ou informal) e por quê.

Ainda na escuta, sem a letra em mãos, podemos abordar os aspectos musicais. Coelho de Souza (2014) diz que, primeiramente, “é desejável que o professor contextualize a canção em estudo” com informações básicas como ano, local, momento histórico, bem como os dados biográficos dos compositores e intérpretes. Coelho de Souza (2014, p. 129) também propõe uma tabela para reconhecimento da linguagem musical, com base na qual o professor questionará os alunos sobre os aspectos musicais da canção, ajudando-os com exemplos:

Quadro 4 - Quadro proposto por Coelho de Souza (2014, p. 129) para o reconhecimento de elementos da linguagem musical

Andamento	Clima	Vocal	Partes	Algo que chamou a sua atenção
(rápido / médio / lento / ...)	(alegre / triste / vibrante / ...)	(suave / gritado / vibrato / ...)	(A / A-B / A-B-C/...)	

Neste trabalho, será usada a ideia do quadro acima, mas com algumas alterações. Essas alterações foram feitas no decorrer das minhas experiências como professora de francês. Comecei usando a ideia de Coelho de Souza (2014) e,

conforme as atividades foram sendo feitas, surgiram novas ideias para completar o quadro. Segue abaixo a versão adaptada:

Quadro 5 - Quadro para auxiliar professores na discussão sobre aspectos musicais da canção

Andamento/ Estilo	Humor da canção/clip	Voz / melodia	Instrumentos / O que eles trazem para a canção?	Partes da canção	O que chamou a sua atenção?
(rápido, médio, lento...) (Valsa, pop, rock, reggae...)	(alegre, triste, melancólica, nostálgica...)	Quantas vozes? (Suave, gritada, grave, aguda, rouca, limpa... A melodia é fácil de memorizar? Ficou na sua cabeça?)	(à capela, violão, violino, bateria, flauta...) (A cítara remete ao tema do exotismo...)	A canção tem quantas estrofes? O refrão? Quantas vezes ele aparece ? Ele se repete ? Quantas vezes?	Nunca ouvi esse tipo de canção. Ela é bonita, agradável, chata... A melodia me lembra....

Para Chamberlain (1977), quando falamos dos instrumentos, podemos também perguntar o que o instrumento traz à canção. Por exemplo, na canção *Le voyage*, de Moustaki, a cítara evoca o tema do exotismo. Além disso, o autor aconselha nunca esquecer a relação entre a música e a letra. Ele nos dá alguns exemplos de questões: por que Brassens recusa qualquer orquestração? Por que Moustaki canta como se estivesse quase dormindo? Por que Brel canta frequentemente na primeira pessoa?

Para Coelho de Souza (2011, p.10), podemos propor “questões relacionadas ao reconhecimento de timbres, do andamento, do ‘clima’ da música, da performance vocal, do propósito da canção (dançar, relaxar, etc.), ajudando o aluno a desenvolver sua percepção musical”. O autor também sugere propor questões como: “Você acha que a letra combina com a música? Por quê?” e “Você acha que a letra desta canção poderia ser utilizada em algum outro gênero musical? Por quê?”. Assim o aluno irá refletir sobre as duas materialidades constitutivas do gênero canção e suas relações entre si: letra e música.

2.5.4 *Écoute avec le texte*

Com o texto em mãos, podemos fazer a leitura da letra, porque, mesmo já tendo promovido uma compreensão oral, os alunos não conseguem identificar todas as palavras, inclusive em níveis mais avançados, como B1 e B2. No momento da leitura, é possível questionar os alunos sobre o léxico diferente, pedir para lançarem hipóteses do que acham que a palavra ou expressão significa ou encontrar as palavras que se relacionam com o mesmo conceito; por exemplo: rio, floresta, árvore e vento se relacionam com o conceito de natureza.

Outra opção é fazer exercícios mais comuns, como completar espaços em branco com vocabulário, preposições ou artigos (dependendo do nosso objetivo e do nível dos alunos) e ligar as expressões idiomáticas ou palavras aos seus significados ou sinônimos. A fonética pode ser trabalhada chamando a atenção do aluno para as rimas da canção.

Com relação aos aspectos musicais, podemos perguntar se a letra tem relação com a música, se a mesma letra poderia ser utilizada em outra melodia ou com outro gênero musical. Para contemplar aspectos interculturais, é interessante perguntar se a letra, deixando de lado a língua, poderia ter sido escrita no Brasil.

Vimos, na seção 2.1, que as canções são fáceis de memorizar e que, memorizando-as, aprendemos mais rapidamente as palavras. Uma maneira eficaz de memorizar uma canção é cantando. O professor pode propor que os alunos cantem junto com a música, em volume mais baixo e acompanhando a letra, ou então que cantem sem acompanhamento: todos juntos, à capela, só o refrão. Se o professor toca algum instrumento, pode acompanhar a canção e pedir que os alunos o ajudem a cantar.

2.5.5 *Avec le texte sans écoute*

Tagliante (2006, p. 133), propõe trabalhar o texto da canção antes de escutá-la e sugere distribuir uma estrutura vazia, em quadrados ou retângulos, acompanhada da letra da música em desordem, cortada em frases ou por unidade de sentido. Segundo a autora, os alunos farão primeiramente o refrão, que é mais fácil de

reconhecer pela repetição, e tentarão reconstruir um texto coerente. As escolhas devem ser discutidas e justificadas. A correção será feita com a escuta da canção.

Outra opção de atividade com o texto sem o som proposta por Tagliante (2006, p. 133) é a leitura do texto integral identificando as palavras conhecidas. As palavras totalmente desconhecidas serão escritas no quadro e discutidas conforme o contexto da canção. Podemos também trabalhar com agrupamentos lexicais: procurar no texto o léxico relativo ao mesmo tema: palavras e expressões que falam de amor, de amizade, de natureza, de loucura etc.

2.5.6 Avec les versions

Quando escolhemos trabalhar com versões, podemos usar diversas das atividades propostas nas seções anteriores; mas, além delas, é imprescindível comparar as obras. Essa é uma ótima maneira de aproximar as duas culturas e estimular o interesse do aluno pela cultura estrangeira. Se escolhermos uma canção francesa em que o idioma foi mantido, interpretada por brasileiros ou por um artista de outra nacionalidade, podemos discutir quais instrumentos foram usados nas duas versões, se o ritmo e a melodia são os mesmos, qual versão é mais rápida, mais alegre, mais bonita, qual tem mais humor etc. Se optarmos por uma versão com alteração do idioma, tanto do português para o francês como do francês para o português, temos a possibilidade de comparar os aspectos musicais citados acima (gênero, ritmo, melodia...), mas também os aspectos culturais por meio da letra: se ela foi traduzida fielmente ou não, o que foi alterado e por quê, etc. Um ótimo exemplo é a música “Balancê”, já citada no quadro 1, em que a letra original diz:

Ô balancê, balancê,
quero dançar com você
Entra na roda, morena, pra ver
O balancê, balancê

Na versão francesa, Georges Moustaki canta:

J'sais pas danser, pas danser
Ni m' balancer, m' balancer
Ça me fatigue de me trémousser
J'sais pas danser, pas danser

Notem que a letra da versão de Moustaki é bem diferente: na canção brasileira, o texto convida o ouvinte a balançar, a dançar; já na versão francesa, o autor diz que não sabe dançar e nem balançar. Aqui podemos falar dos aspectos culturais do Brasil e da França, dos clichês e estereótipos. Claro que o cantor usou as rimas para combinarem com a melodia (isso também pode ser discutido), pois uma tradução literal não soaria bem com essa melodia.

Outra atividade importante de se trabalhar com versões é abordar os aspectos biográficos de cada canção, a data de lançamento, os compositores, os intérpretes e o momento histórico.

Segue abaixo um exemplo de quadro que pode ser usado em uma aula utilizando versões de canções.

Quadro 6 - Quadro para ser utilizado em aula de canção com versões

	Extrait 1	Extrait 2
D'après vous, quelle est la version originale ? Pourquoi ?		
Quels instruments entendez-vous dans chaque version ?		
Le style, le rythme et la mélodie sont les mêmes ou ont changé ?		
Quelle version est la plus rapide, la plus jolie, la plus gaie ? Quelle version a le meilleur humour ? Pourquoi ?		
Quelle version vous plaît le plus et pourquoi?		
Les deux chansons ont le même texte ? Si non, qu'est-ce qui change ? <i>(Si les versions sont dans la même langue)</i>		
Les deux paroles ont le même sens ? La traduction est fidèle, similaire ou la version a changé complètement les paroles ? <i>(Si les versions ont des langues différentes)</i>		

2.5.7 Pour aller plus loin

Para ir além da canção, podemos pedir para que os alunos criem uma nova estrofe que poderia ser integrada à canção, ou então algo relacionado ao tema; por exemplo: se o tema da canção for meio ambiente, podemos pedir ao aluno que escreva em algumas linhas como podemos barrar o crescimento da temperatura

global. Outra atividade interessante é mesclar com outro gênero, por exemplo criar um poema, um desenho ou uma história em quadrinhos sobre a canção.

Também podemos pedir para os alunos fazerem listas sobre os assuntos, temas, lugares, objetos trazidos pela canção, ou então trabalhar os aspectos de metalinguagem, ou seja, falar sobre canção: o que é uma canção, o que é a canção francesa, qual a diferença entre música e canção...

Outra opção de atividade *pour aller plus loin* é pedir que o aluno, a partir de certas palavras do texto, escreva o seu contrário, por exemplo: a felicidade se tornará a infelicidade, o amor será ódio. Também é interessante pedir que troque o gênero do enunciador; por exemplo, na canção *La vie en rose*, escrita por Édith Piaf com melodia de Louis Gugliemi. quando interpretada pela cantora, a letra diz “*quand il me prend dans ses bras, il me parle tout bas, je vois la vie en rose. Il me dit des mots d’amour...*”, fica claro que é uma mulher que está cantando para o seu amado que a pega em seus braços. Já na versão cantada por Yves Montand em 1964, temos a seguinte letra: “*quand je la prends dans mes bras, elle me parle tout bas: je vois la vie en rose. Elle me dit des mots d’amour...*”. Aqui vemos uma alteração do enunciador: dessa vez é um homem cantando para a sua amada, mas não é uma simples alteração do pronome sujeito: há uma inversão das ações. Se antes a cantora dizia que seu amado a pegava nos braços, agora o cantor diz que ele a pega nos braços. Nesse caso, podemos trabalhar as questões de gênero: Só a mulher pode ser pega nos braços? Por que a mulher está, nas duas versões, em uma posição passiva?

No capítulo seguinte, trago duas propostas de unidade didática, utilizando canções que contemplam alguns aspectos abordados neste capítulo.

3 PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA UTILIZANDO CANÇÕES

Neste capítulo, serão mostradas duas propostas de unidade didática utilizando canções. Uma primeira (apêndice A), chamaremos de ficha *passé-partout*. Ela tem esse nome por se tratar de um apanhado de atividades que podem ser trabalhadas com canções. Essa ficha tem como objetivos:

- Propor atividades variadas e em progressão para serem utilizadas com qualquer canção. Essas atividades seguem a seguinte ordem: atividades de *sensibilisation ou anticipation, avec le visionnement d'un clip ; à partir de l'écoute sans le texte ou avec le texte de la chanson ; activités avec le texte et sans écoute ; des activités pour travailler avec des version et des activités pour « aller plus loin »*.
- Auxiliar os professores de FLE na construção de uma unidade didática a partir de canções, explorando não somente seus aspectos linguísticos, mas também musicais, culturais e sociais.

O intuito dessa ficha é ser um guia que ajude os professores na elaboração de fichas pedagógicas utilizando canções. Quando consultadas, as atividades devem ser escolhidas conforme a canção, os objetivos e o público alvo.

A segunda ficha (apêndice B) é um exemplo de como pode ser elaborada uma ficha pedagógica utilizando as propostas da ficha *passé-partout*.

Algumas etapas sugeridas por Lemeunier (2006) serão adotadas para que a atividade tenha uma progressão coerente, tentando explorar ao máximo as possibilidades que a canção nos oferece, pois mesmo uma canção que não os alunos no primeiro momento pode gerar uma atividade prazerosa se for bem estruturada pelo professor.

Vimos no primeiro capítulo que a canção é composta de letra e música. Sendo assim, a canção no ensino de LE, nessas fichas, será priorizada como um gênero múltiplo, sincrético, que traz a linguagem verbal por meio da letra, mas também a linguagem musical por meio da melodia, do ritmo e da harmonia. Esses últimos, assim como a letra, são repletos de aspectos históricos, sociais e culturais.

Tendo em vista que o formato linear é mais rígido, tornando mais difícil uma apresentação das propostas com detalhamento e aparência estética, as duas fichas seguem em apêndice ao fim deste documento.

CONCLUSÃO

A canção é um documento autêntico bastante usado pelos professores de língua estrangeira, mas o seu potencial, conforme vimos nas pesquisas dos livros didáticos e nos *sites* de referência, se limita, na maioria das vezes, aos aspectos linguísticos da canção. Este trabalho explorou outras possibilidades de utilização da canção em sala de aula, de modo a ampliar o horizonte cultural dos alunos e torná-los cidadãos mais críticos da cultura alvo e da sua própria cultura.

Esses doze anos de experiência como professora de Francês Língua Estrangeira me ajudaram a ver com mais clareza a importância dos documentos autênticos em sala de aula, sobretudo a canção, que além de ser um documento autêntico apreciado pelos alunos, é também um documento lúdico e com diversas possibilidades de utilização por parte do professor.

Muitas das atividades propostas nesse trabalho já foram aplicadas com alunos e foram modificadas ao longo dos anos, conforme os erros e acertos e conforme a resposta dos estudantes.

A ideia de elaborar uma ficha *passé-partout*, com a junção de ideias de atividades com canções, veio da necessidade de termos mais material sobre a utilização de canções em sala de aula de FLE, sobretudo atividades que contemplam, além dos aspectos linguísticos, também os aspectos musicais e de contexto histórico-social. A ficha pedagógica utilizando a canção *Aux Armes* serve de exemplo de aplicabilidade da ficha *passé-partout*.

No aporte teórico deste trabalho foram trazidos os conceitos de documento autêntico, de canção e de canção francesa. Também foram exploradas as principais abordagens de ensino e a importância da cultura em sala de aula. Finalmente, foram discutidas questões como: por que trabalhar com canções, qual canção escolher e como trabalhar com elas.

Esta pesquisa certamente pode ser ampliada, e as fichas podem e devem ser alimentadas com mais propostas didáticas. Este é um trabalho que não esgota o tema, pois novas canções e novas versões surgirão, assim como novas abordagens didáticas e novas ideias. Além de atividades com canções, uma pesquisa sobre quais suportes digitais podem ser utilizados em aulas de canções, e de que maneira, complementaria essas propostas.

De toda forma, espero que este trabalho possa ter contribuído para um melhor entendimento das potencialidades da canção e sirva de apoio aos atuais e futuros professores quando elaborarem suas próprias fichas pedagógicas utilizando as potencialidades que a canção tem a oferecer.

REFERÊNCIAS

- ARIAS, A.A.D.M. Canções de Gesta e Imagens da Realeza: três exemplos. **Imagens da Educação**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 35-45, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/59952313/Can%C3%A7%C3%B5es_de_gesta_e_imagens_da_realeza_tr%C3%AAs_exemplos. Acesso em 18 dez. 2022.
- BEAUMONT-JAMES, Colette; **Le français chanté ou la langue enchantée des chansons**. Paris: Harmattan, 1999.
- BOIRON, Michel. Chansons en classe, mode d'emploi. **Le Français dans le Monde**, Paris, n. 318, p. 55-57, 2001.
- BOIRON, Michel. Motiver à apprendre apprendre à motiver. **Le Français dans le monde**, Paris, n. 330, p. 34-35, 2003.
- BOIRON, Michel. Chansons en classe de français, mode d'emploi. On-line, disponibilizado em 2012. Disponível em: <https://flebotswana.files.wordpress.com/2014/03/chansons-en-classe-cavillam.pdf>. Acesso em : 03 jan. 2023.
- CALVET Louis-Jean, **Cent ans de chanson française: 1907 - 2007**. Paris: L'Archipel, 2006.
- CALVET, Louis-Jean. **Chansons: bande son de notre histoire**. Paris: L'Archipel, 2013.
- CALVET, Louis-Jean. **La Chanson dans la classe de français langue étrangère**. Paris: Clé International, 1980.
- CALVET, Louis-Jean. **La Chanson Française d'aujourd'hui**. Paris: Hachette, 1974.
- CAMPOLI, Christine. **Littérature du Moyen Âge au XXe siècle**. Paris: Hachette, 1994.
- CECRL. **Cadre Européen Commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer**. Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier, Paris 2001. Disponível em: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- CHARBELAIN, Alan. A travers chants: stratégie pour une étude de la chanson française. **Le Français dans le monde**, Paris, n.131, p. 28-32, Août-sept, 1977.
- COELHO DE SOUZA, José Peixoto. **Canção Brasileira: Proposta de material didático para um curso de Português como Língua Adicional**. 2009. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras). Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- COELHO DE SOUZA, José Peixoto. Canção: letra e música no ensino de português como língua adicional. *In*. IX CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 9. ed., 2011, Porto Alegre. **Anais Eletrônicos, 2011**. Porto Alegre.

Disponível em

https://www.academia.edu/26339551/Can%C3%A7%C3%A3o_letra_e_m%C3%BAsica_no_ensino_de_portugu%C3%AAs_como_l%C3%ADngua_adicional. Acesso em: 10 jan. 2023.

COELHO DE SOUZA, José Peixoto. **Letra e música: uma proposta para o ensino de canção em aula de português como língua adicional**. 2014. Tese (Doutorado em linguística aplicada) - Programa de Pós Graduação de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CUQ, Jean Pierre; GRUCA, Isabelle. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2005.

DEBYSER, Francis. Lettre ouverte sur la chanson. **Le français dans le monde**, n.66, Librairie Hachette et Larousse, 1969.

DE SURMONT, Jean Nicolas. **Chanson: Son histoire et sa famille dans les dictionnaire de langue française**. Berlin/New York: Ed. De Gruyter, 2010.

DICTIONNAIRE **Robert pour tous**: dictionnaire de langue française, Paris, 1994.

DICTIONNAIRE **Le Petit Larousse Illustré**, Paris, 2015.

DUARTE-PLON, Leneide. Eu sou pequeno perto de Jobim", diz Henri Salvador. **Folha de Paulo**, São Paulo, ano E4, 16 mar. 2007. Música, p. E4.

Disponível em:

<https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=17112&anchor=5294301&origem=busca&originURL=&maxTouch=0&pd=70d8f4ab836478fdd43b043c0a80848f>. Acesso em: 3 jan. 2023.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de .Language learning in an immersion context: The points of view of the participants in the CAPES/FIPSE Program. In: CAMPOS, M. C. P. ; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Ed.). Intercultural and Interdisciplinary Studies: Pursuits in Higher Education. Viçosa, M. G.: Arka, 2010. p. 13-34

GOURVENNEC, Ludovic. **Paroles et musique: le français par la chanson**. Paris : Hachette, 2017.

HANCOCK, Mark. **Singing grammar: teaching grammar through songs**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

HARRIS, Rachel. New listening strategies for a new generation: Using new technologies to update listening comprehension activities. **Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas**, n.24, p. 52-58, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, España, 2015. Disponível em : https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/25397/Harris_New_%20Encuentro_2015_N24.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 jan. 2023.

HIRSCHI, Stéphane. **Chanson. L'art de fixer l'air du temps: De Béranger à Mano Solo**. Paris: Les Belles Lettres, 2008.

JULAUD, Jean-Joseph. **La littérature française pour les nuls**. Paris: Éditions First, 2005.

KRAMSCH, C.J. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LEBRUN, Barbara. **Protest Music in France: production, Identity and Audiences**. Abingdon: Routledge, 2016.

LEMEUNIER, Valérie. Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique. c2005. **Franc-parler.org**. Disponível em : <https://bop.fipf.org/wp-content/images/stories/dossiers/lemeunier2006.htm#notes> - acesso em : 26 jan. 2023.

LLORCA, Régine . La chanson et la parole : mécanismes communs et implications pour la pédagogie du FLE. **Le Langage et l'Homme**, Sèvres, vol. 42, n.2, dez. 2012.

MARCADET, Christian. Observatoire musical français, n.8, 2000, Paris. Séminaire Interdisciplinaire Chanson: 1998-1999. Paris: Université de Paris-Sorbonne, 2000.

MULLER, Catherine; BORGÉ, Nathalie. **Aborder l'oeuvre d'art dans l'enseignement des langues**. Paris: Les éditions Didier, 2020.

MURPHEY, Tim. **Music and song: teacher's resource series** edited by Alan Maley. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PARISOTTO, Ana Paula; SCHLATTER, Margarete. Canção brasileira em Português como Língua Adicional: uma abordagem de ensino da MPB como um gênero híbrido. **ReVEL**. vol. 18, n. 35, 2020. Disponível em : <http://www.revel.inf.br/files/9b13bb9ce833dedcd6eed44ee7802b01.pdf>. Acesso em : 05 jan. 2023.

PAYEN, Jean-Charles. **L'histoire de la littérature française: le moyen âge**. Paris: Flammarion, 1997.

QUEINNEC, Jean ; DACLA, François ; ROBINE, Marc (org). **Anthologie de la Chanson Française Enregistrée, 1920-1950**. Paris: Ed EPM, 1988.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, vol 7, n. 1, p. 11 - 23, jan/abr 2009. Unisinos.

TAGLIANTE, Christine. **Techniques et pratiques de classe: la classe de langue**. Nouvelle Édition. Paris: CLE international, 2006. [livro digital]

TATIT, Luiz. **O Cancionista: composição de canções no Brasil**. 2.ed. São Paulo: EDUSP, 2002.

XYPAS, Rosiane. **La dimension interculturelle en didactique des langues étrangères**. Campina Grande: EDUFCG, 2017.

ZGHAIBEH, Rasha. **La chanson française comme outil didactique** : pour un nouvel enseignement / apprentissage de l'oral en classe de FLE en Syrie. Tese (Doutorado em ciências da linguagem) - Université Paul Valéry, Montpellier, 2019.

APÊNDICE A - Ficha *passé-partout* com ideias de como trabalhar a canção em sala de aula de FLE.

LA CHANSON EN SALLE DE CLASSE DE FLE

FICHE PASSE-PARTOUT



Renata Todeschini

Trabalho de conclusão de curso - 2023

Orientadora: Professora Dra Rosa Maria de Oliveira Graça



ACTIVITÉS DE SENSIBILISATION / MISE EN ROUTE OU ANTICIPATION

→ **Poser des questions aux apprenants pour les sensibiliser au thème des chansons**

1. Quel est votre genre de musique préféré ?

Vous pouvez mettre des options sur votre écran: rock, soul, classique, métal, jazz, chanson française, musique populaire brésilienne, reggae, rap, pop, autre...

1. Quelle est la différence entre chanson et musique ?

Vous pouvez donner des exemples aux élèves: musique classique, musique instrumentale x chanson à textes, de la poésie. Si vous avez des doutes, lisez la section 1.1 (TODESCHINI, 2023).

1. Quels sont vos chanteurs/chanteuses ou groupes de musique préférés ?

1. Vous aimez la musique ? Vous en écoutez ? À quelle fréquence et où ?

1. Est-ce que vous aimez ou n'aimez pas danser ? Pourquoi ?

6. Vous connaissez des chansons françaises? Lesquelles ?
7. Quels genres/rythmes de chansons associez-vous au Brésil ? Et à la France?
8. Vous téléchargez des chansons ? À quelle fréquence ?
9. Quels supports utilisez-vous pour écouter des chansons ?
Vous pouvez mettre des options dans votre écran: un tourne disque, un lecteur CD, la télévision, le portable, une application: deezer, spotify...
10. Vous achetez des chansons ou des albums en ligne ?

Associez ces mots à leur définition

1. chanson
 2. musique
 3. refrain
 4. couplet
 5. paroles
- a. Capacité intuitive de l'être humain de combiner les sons de façon mélodique, rythmique et harmonique. Suite de sons produisant une impression harmonieuse
 - a. Texte mis en musique, divisé en strophes ou couplets, avec ou sans refrain. Destinée à être chantée.
 - a. Chacune des strophes d'une chanson, séparée par un refrain.
 - a. Partie du texte d'une chanson qui se répète
 - a. Ensemble du texte d'une chanson

→ Montrer quelques photos des artistes français que vous voulez leur faire connaître et demander aux élèves de découvrir leur nom et leur date biographique

1. Observez les photos des artistes ci-dessous. Vous les connaissez ? Quelle est leur nationalité ?.



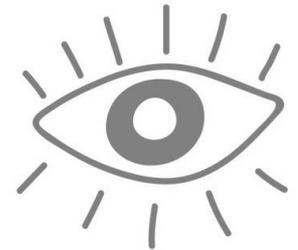
1. Yannick Noah (né en 1960) - (b)
2. Françoise Hardy (née en 1940) - (a)
3. Georges Brassens (1921-1981) - (e)
4. Serge Gainsbourg (1928-1991) - (d)
5. Stromaë (né en 1985) - (f)
6. Zaz (née en 1980) - (c)

Cette activité sert à faire parler les élèves, vous pouvez les aider en parlant un peu de chaque chanteur(euse). Une autre possibilité de mise en route est de mettre un extrait de chanson de chaque artiste et demander aux élèves de dire quel est son genre ou de deviner l'interprète.

- **Sensibiliser les apprenants au thème et / ou à l'ambiance sonore de la chanson choisie**
- *Montrer une image, une photo, un objet, un son, un geste, une question, ou un mot qui a un rapport avec le thème ou le titre de la chanson et posez des questions du genre: qui, que, où, quand.*
- *Si la chanson a une introduction, faire écouter avant de commencer les paroles; demander aux élèves de faire des hypothèses sur l'ambiance sonore et musicale de la chanson.*



ACTIVITÉS AVEC LE CLIP VIDÉO



→ **Activités sans le son. Poser des questions sur les images du clip**

Regardez le clip sans le son et répondez aux questions:

1. D'après les images et les actions du clip, quel est le thème de la chanson ?
Mettez des options dans votre écran: l'amour, la guerre, la politique, l'environnement...
1. Où se passe la/les scène(s) ?
1. Qui sont les personnages du clip ?
1. Quelles sont les couleurs prédominantes dans le clip ? Il est noir et blanc ? Pourquoi ? Qu'est-ce que chaque couleur représente ?
1. Quel est le style du clip?
Mettez des options dans votre écran: moderne, rétro, futuriste, vintage, ancien, contemporain...

Il est préférable de la faire l'activité numéro 1 sans le son, mais les autres peuvent se faire aussi avec le son.

→ **Avec les images.** Inviter les élèves à porter leur attention sur les images du clip et à compléter un tableau avec les images vues

Proposez une grille avec une liste de mots dont certains sont présents dans le clip et d'autres non. PS. Changer les mots d'après de lexique de la chanson.

Les lieux	Les personnes	Les actions	Les couleurs
La plage La montagne Paris Le métro, la gare Une rivière, un fleuve ...	Un homme Deux femmes Des musiciens Un homme âgé Des enfants Un professeur ...	chanter courir entrer sortir faire la fête jouer de la musique avancer reculer ...	le blue le rouge multicolore noir et blanc ...

→ **Avec les images et le son**

Regardez le clip avec le son et répondez aux questions

1. Les images du clip sont-elles liées aux paroles de la chanson ?

- a. 100%
- b. le clip complète la chanson.
- c. aucun rapport entre images et paroles

1. Décrivez les actions des personnages.

Si vous avez plusieurs élèves, partagez la classe en deux ou trois groupes: chaque groupe relève les actions d'un personnage différent.

1. Faites des hypothèses sur la vie des personnages, sur leur routine

→ Comparer les images et la chanson. Faire un tableau avec des mots qui apparaissent dans le clip et des mots qui apparaissent dans la chanson ou dans les deux. Demander aux élèves de cocher les bonnes réponses

1. Écoutez la chanson, regardez la vidéo et cochez les images que vous voyez, dans la première, et les mots que vous entendez, dans la deuxième colonne.

Les mots	Dans le clip 	Dans la chanson 
deux chats	X	
un homme		
le métro		
un avion	X	X
une femme		
des arbres		



ACTIVITÉS D'ÉCOUTE SANS TEXTE



→ Animer une discussion sur le sens global de la chanson afin de travailler les aspects sociaux, historiques et culturels. Poser des questions sur :

la situation

Où	Où se passe la ou les scènes de la chanson ? (Dans quelle ville, pays, continent ou rue ?). La même scène pourrait se passer dans notre ville, pays, continent ?
Qui	Qui sont les personnages ? Caractérisez-les si possible. Qui est le locuteur ? Une femme, un homme, un enfant ?
À qui	À qui s'adresse le narrateur à travers la chanson ? Dans quel but ? Il tutoie ou vouvoie ?
Quand ?	À quel moment se passe l'action ? S'agit-il d'une action passée, présente ou future ?
Quoi ?	Qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce que la chanson évoque ? Que pensez-vous de cette chanson? Peut-on décrire les actions ? Qu'apprend-on sur l'état d'esprit de(s) l'interprète(s) ? Cela pourrait arriver dans notre pays ?
Quel ?	Quel est le décor évoqué par les paroles de la chanson ? (Une île paradisiaque, une ville bruyante, une forêt...)

les sentiments

Quels sentiments la chanson nous fait ressentir ?

Les faire justifier les réponses.

Proposez une liste de sentiments dont certains sont présents dans la chanson, d'autres non.

La tristesse		Le désordre		La honte		L'apaisement	
Le bonheur		La violence		L'indignation		La peur	
La mélancolie		L'ironie		La vitalité		La joie	
Le désespoir		La colère		Le dégoût		Autre...	

Tableau inspiré du livre la Classe de Langue de Christine Tagliante (2006, p.130)

le(s) thème(s)

Quels sont les thèmes traités dans la chanson?

Proposez une liste de thèmes dont certains sont présents dans la chanson, d'autres non.

L'amour		La guerre		La solitude		La pauvreté	
L'environnement		L'adolescence		L'amitié		La culture	
Une ville/un pays		La vieillesse		L'immigration		L'aventure	
L'enfance		La perte d'un amour		La politique		Autre...	

Tableau inspiré du livre *la Classe de Langue* de Christine Tagliante (2006, p.130)

Si vous avez fait l'activité de lancer des hypothèses sur le thème avec le clip sans le son, changer la question pour: confirmez les hypothèses sur le thème.

le(s) thème(s)

Encore sur le thème, travailler les points culturels et sociaux en comparant avec notre propre culture. Réfléchir sur quelles relations peuvent être établies entre la chanson et la vie quotidienne des élèves

1. Dans notre langue, connaissez-vous une/des chanson(s) parlant sur ce(s) même(s) thème(s) ? La/Lesquelles ?

Chanson sur une ville:

1. Quels sont les qualités et les défauts de votre ville?

Chanson sur l'environnement:

1. Quelles sont vos actions quotidiennes pour aider à protéger l'environnement ?

Contextualiser la chanson

1. Qui est/sont le(s) compositeur(s) de la chanson. Donner toujours une petite fiche biographique des artistes.
1. À quelle époque la chanson a-t-elle été écrite ? Justifiez.
1. Vous connaissez d'autres interprétations de cette chanson ?
1. Quel est son contexte politique ou historique ?
1. Quelle est l'ambiance de cette chanson ?

Mener une discussion sur les aspect musicaux de la chanson

1. Rythme / Style (Quel est le rythme de la chanson ? Elle est rapide, moyenne, lente...) (Quel est son style ? Valse, pop, rock, reggae...)

2. Humeur de la chanson / du clip (Quel est l'humeur de la chanson ? Elle est gaie, triste, mélancolique, nostalgique, ...)

3. La voix / La mélodie (Il y a combien de voix ?) Elle est comment ? Douce, criée, grave, aiguë, rauque, claire, ...)
La mélodie est facile à retenir ? Elle est dans votre tête?

4. Les instruments / qu'est-ce qu'ils apportent à la chanson ? (à capella, la guitare, le violon, la batterie, la flûte...) (La cithare évoque le thème de l'exotisme...)

5. Les parties de la chanson (La chanson a combien de couplets ? 1, 2..5 Le refrain: combien de fois apparaît-il ? Il se répète? combien de fois ? Il change?)

6. Qu'est qui a attiré votre attention? (Je n'ai jamais écouté ce genre de chanson, elle est belle, agréable, elle est ennuyeuse, sa mélodie me fait rappeler ...)

Les aspects musicaux de la chanson

1. La/les voix, elle(s) vous plaît/plaisent ?
1. Vous avez aimé la chanson ? Pourquoi ?
1. Dans quelles situations vous écouteriez cette chanson ?
1. La chanson vous donne envie de danser ? Et de chanter ?

Travailler les aspects linguistiques

- **Trouver quelques mots de la chanson: faire une grille lexicale qui comporte des mots et/ou d'expressions présents dans la chanson et d'autres, dont le sens est proche ou transparent. Avant de faire l'activité d'écoute, inviter les apprenants à lire les mots pour relever les difficultés lexicales éventuelles**
- **Vrai ou faux. Faire une liste d'affirmations portant sur le contenu du texte de la chanson et demander aux élèves de dire si l'information est vraie ou fausse et pourquoi**
- **Demander aux étudiants d'écrire le maximum de mots qu'ils ont entendus ou de dire combien de fois ils entendent tel ou tel mot ou expression**

Travailler les aspects linguistiques

- **La phonétique. Constituer des groupes ou des binômes, faire lever la main quand ils entendent tel ou tel mot ou tel ou tel son. Donner des mots et /ou des sons différents à chaque groupe**
Lever la main quand vous entendez le son [y] comme “salut”.
Lever la main quand vous entendez le son [wa] comme “vouloir”

- **Quel registre de langue est utilisé dans la chanson ? Pourquoi ? (soutenu, courant, familier, vulgaire)**



ACTIVITÉS D'ÉCOUTE AVEC TEXTE

→ **Poser des questions sur les paroles de la chanson**

1. Vous pensez que les paroles ont un rapport avec la musique / le son ?

2. Ces paroles pourraient être utilisées dans une autre mélodie, un autre genre musical ?
 1. À par la langue, cette chanson aurait pu être écrite dans notre pays ? Pourquoi ?

 1. D'après les paroles, faites le portrait de la personne qui chante dans la chanson.
Exemple: Elle est optimiste, pessimiste, gaie, triste, enthousiaste, elle aime la vie, elle aime les gens...

- **Avec le texte.** Faire la lecture des paroles en menant une réflexion autour de quelques mots, quelques phrases ou expressions et de leurs sens

- **Des regroupements lexicaux.** Demander aux élèves de rechercher tout lexique se rapportant à une même notion
Par exemple: la forêt, la rivière, le bois, les arbres, le vent, la pluie font partie du champ lexical de la nature.

- **Associer les deux colonnes**
Associer les expressions idiomatiques à leur sens.
Associer un mot à un synonyme ou à sa signification.

→ **Texte à trous. Construire un texte à trous afin de travailler des points spécifiques: les prépositions, les articles, les verbes, les expressions imagées** *Vous pouvez leur donner une liste avec les mots mélangés.* Les apprenants comparent leurs réponses. Mise en commun à l'oral.

Écoutez la chanson et complétez les paroles avec les mots proposés.

→ **Travailler la phonétique. Demander aux élèves de signaler les liaisons écoutées dans la chanson**

→ **Attirer l'attention des élèves aux rimes pour travailler la phonétique.**

Chanter - Inviter les élèves à chanter

Avec le son: baisser le volume et inviter les élèves à chanter en accompagnant les paroles.

Leur demander de chanter ensemble (à capella) le refrain

Si vous jouez d'un instrument, jouez de la musique et demandez aux élèves de vous aider à chanter.

*Diviser la classes en groupes pour que chaque groupe chante un couplet de la
chanson*





ACTIVITÉS AVEC TEXTE SANS ÉCOUTE

- **Mettre en ordre la chanson: distribuer les paroles de la chanson dans le désordre, découpées par phrases ou par unité de sens et demander aux élèves de les remettre en ordre d'après le sens**
- **Mener une réflexion autour de quelques phrases sélectionnées et leur sens**
- **Proposer une lecture comme si la chanson était un poème**



ACTIVITÉS AVEC DES VERSIONS

Types de versions à identifier

- Chanson française avec des reprises en français (par des brésiliens ou une autre nationalité)
- Chanson brésilienne qui a gagné une version en langue française
- Chanson française qui a gagné une version en portugais
- Des versions avec les paroles ou la mélodie différentes de l'original
- Il y a aussi des chansons qui font référence à une autre chanson, qui reprennent juste une partie des paroles ou de la mélodie.

Écoutez les deux extraits de chanson et répondez aux questions du tableau

	Extrait 1	Extrait 2
D'après vous, quelle est la version originale ? Pourquoi ?		
Quels instruments entendez-vous dans chaque version ?		
Le style, le rythme et la mélodie sont les mêmes ou ont changé ?		
Quelle version est la plus rapide, la plus jolie, la plus gaie ? Quelle version a le meilleur humour ? Pourquoi ?		
Quelle version vous plaît le plus et pourquoi?		
Les deux chansons ont le même texte ? Si non, qu'est-ce qui change ? *		
Les deux paroles ont le même sens ? La traduction est fidèle, similaire ou la version a changé complètement les paroles ? **		

* *Si les versions sont dans la même langue*

** *Si les versions ont des langues différentes*

- **Travailler les aspects biographiques et historiques des chansons: la date de sortie de chaque version, les compositeurs, les interprètes, le moment historique...**
- **S'il s'agit d'une version avec traduction: étudier la traduction avec les élèves: est-elle fidèle? Comment ils ont traduit les expressions idiomatiques ?**
- **Si les versions ont des paroles différentes, discutez avec les élèves la raison: une traduction fidèle ne marcherait pas avec la mélodie, l'adaptation a été faite pour la culture ou le contexte brésilien ou français (lequel? pourquoi), quels éléments ont changé...**



ACTIVITÉS POUR ALLER PLUS LOIN

- **À la manière de la chanson, demander aux apprenants d'écrire un nouveau couplet qui pourrait être intégré à la chanson**
- **Faire une production écrite sur le thème**
Exemple: Présentez en dix lignes votre lieu idéal pour vivre, réel ou imaginaire.
- **Créer un poème, un dessin, une illustration, une BD à partir de l'histoire de la chanson**
- **À partir de certains mots du texte, faire prendre systématiquement la valeur opposée: le bonheur deviendra ainsi « le malheur », la tristesse « la joie », la première fois « la dernière», etc...**
- **Changer le genre du locuteur**
Exemple: « *Il me dit des mots d'amours* » devient « *Elle me dit des mots d'amours* »

- **Aller sur le site de l'artiste et chercher plus d'informations. Demander d'écouter une autre chanson du même artiste et demander, la prochaine classe, quelle chanson ils préfèrent et pourquoi**
- **S'ils n'ont pas vu le clip avant, les demander de regarder le clip sur youtube**
- **Parler des endroits, des événements, des curiosités liées à la culture musicale française: exemples: l'histoire de la chanson française, une exposition sur la chanson, la vie d'un/des artiste(s) français ou francophone(s), la Fête de la musique, les Victoires de la musique, les quotas de chansons à la radio, le Hall de la chanson. (vous pouvez utiliser un article, une vidéo, un reportage qui en parlent)**
- **Demander aux élèves d'écouter une chanson qu'ils aiment sans lire les paroles et de noter les mots qu'ils pensent avoir identifiés. Leur conseiller de ne pas faire attention à l'orthographe et (après avoir fait l'activité) de comparer leurs notes aux paroles de la chanson disponible sur Internet**

→ **Travailler des expressions idiomatiques liées au thème de la musique, de la chanson**

Associez les expressions à leur définition

- 1 Mener quelqu'un à la baguette
2. Connaître la musique
3. Aller plus vite que le violon
4. Flûte !
5. Faire quelque chose sans tambour
ni trompette
6. Se mettre au diapason.

- a. Précipiter les choses
- b. S'adapter à la manière de voir de quelqu'un
- c. Savoir de quoi il s'agit
- d. Zut !
- e. Agir secrètement et sans bruit
- f. Commander une personne avec beaucoup
d'autorité.

APÊNDICE B - Exemplo de ficha pedagógica utilizando a canção *Aux armes*.

LA CHANSON EN SALLE DE CLASSE DE FLE

FICHE PÉDAGOGIQUE AUX ARMES - MELISSMELL



Renata Todeschini

Trabalho de conclusão de curso - 2023

Orientadora: Professora Dra Rosa Maria de Oliveira Graça

Thème: La lutte social, les revendications, la Marseillaise

Niveau : B2

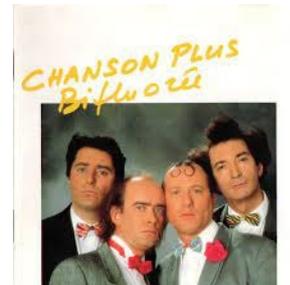
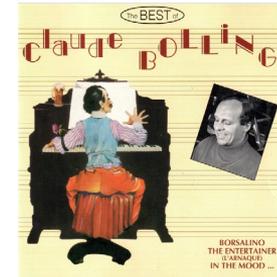
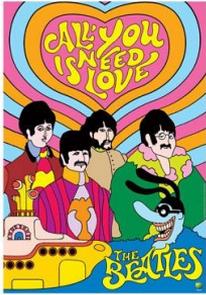
Public: Jeunes / Adultes

Objectifs communicatifs	Objectifs socioculturels	Objectifs linguistiques
<ul style="list-style-type: none">→ Faire des hypothèses sur les images du clip→ Raconter l'histoire du clip→ Identifier le rôle d'un personnage du clip→ Donner son point de vue	<ul style="list-style-type: none">→ Parler des aspects musicaux d'une chanson→ Parler de l'hymne français→ Parler des manifestations en France et au Brésil→ Entrer sur un site d'un artiste français.	<ul style="list-style-type: none">→ Je pense que...je crois que...à mon avis...selon les images....→ Le clip parle de....→ Les adjectifs→ Vocabulaire adapté, les connecteurs logiques, les types de discours→ Les liaisons et les enchaînements en français

Fiche réalisée par Renata Todeschini , mars 2023.

→ Proposer aux élèves d'écouter un petit extrait de chaque chanson et de dire ce qu'elles ont en commun. Trouver un extrait où on peut voir clairement l'influence de la Marseillaise.

1. *Écoutez ces six extraits et dites ce qu'ils ont en commun ?*



2. Toutes ces chansons ci-dessous reprennent la Marseillaise, comparez-les avec la version originale de l'hymne français de Claude Joseph Rouget de Lisle de 1792.

	All you need is love (1967)	Aux armes et caetera (1979)	Echoes of france (La marseillaise) (1946)	La Marseillaise de la paix (2012)	La Marseillaise Big band (2000)	Aux arbres citoyen (2006)
Interprète	The Beatles	Serge Gainsbourg	Django Reinhardt	Chanson plus bifluorée	Claude Bolling	Yannick Noah
La mélodie	reprise de la mélodie					
Le style						
Le rythme						
Le texte		Une partie du texte				

MELISSMELL AUX ARMES



<https://www.youtube.com/watch?v=qFIBFyes0o0>

3. Regardez le clip sans le son et répondez aux questions ci-dessous

a. D'après les images et les actions du clip, quel est le thème de la chanson ?

Mettez des options dans votre écran: l'amour, la guerre, la lutte sociale, la politique, l'environnement, les revendications...

b. Où se passe la/les scène(s) ?

c. Qui sont les personnages du clip ?

d. Quelles sont les couleurs prédominantes dans le clip ? Qu'est-ce que chaque couleur représente ?

4. Regardez le clip avec le son et répondez aux questions ci-dessous:

a. Les images du clip sont-elles liées aux paroles de la chanson ?

() 100% () le clip complète la chanson () aucun rapport entre images et paroles

b. À qui s'adresse le narrateur à travers la chanson ? Dans quel but ?

c. Qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce que la chanson évoque ? Que pensez-vous de cette chanson? Qu'apprend-on sur l'état d'esprit de(s) l'interprète(s) ? Cela pourrait arriver dans notre pays ?

d. Quels sont les points communs entre cette chanson et « La Marseillaise » ?

e. Dans notre langue, connaissez-vous une/des chanson(s) parlant sur ce(s) même(s) thème(s) ? La/Lesquelles ?

f. Vous participez à des manifestations dans notre pays ? De quel genre ?

5. Écoutez une autre fois la chanson et faites les activités ci-dessous

a. Repérez tout lexique qui évoque la révolution et la lutte

b. Cochez les sentiments que la chanson nous fait ressentir et dites pourquoi

La tristesse		Le désordre		La honte		L'apaisement	
Le bonheur		La violence		L'indignation		La peur	
La mélancolie		L'ironie		L'injustice		La joie	
Le désespoir		La colère		Le dégoût		Autre...	

Tableau inspiré du livre *la Classe de Langue* de Christine Tagliante (2006, p.130)

6. Parlons des aspects musicaux de cette chanson

1. Rythme / Style (Quel est le rythme de la chanson ? Elle est rapide, moyenne, lente...) (Quel est son style ? Valse, pop, rock, reggae...)

2. Humeur de la chanson / du clip (Quel est l'humeur de la chanson ? Elle est gaie, triste, mélancolique, nostalgique, ...)

3. La voix / La mélodie (Il y a combien de voix ?) Elle est comment ? Douce, criée, grave, aiguë, rauque, claire, ...)
La mélodie est facile à retenir ? Elle est dans votre tête ?

4. Les instruments / qu'est-ce qu'ils apportent à la chanson ? (à capella, la guitare, le violon, la batterie, la flûte...) (La cithare évoque le thème de l'exotisme...)

5. Les parties de la chanson (La chanson a combien de couplets ? 1, 2..5 Le refrain: combien de fois apparaît-il ? Il se répète? combien de fois ? Il change?)

6. Qu'est qui a attiré votre attention? (Je n'ai jamais écouté ce genre de chanson, elle est belle, agréable, elle est ennuyeuse, sa mélodie me fait rappeler ...)

7. Écoutez encore une fois la chanson et faites les liaisons et les enchaînements que vous entendez

C'est la lutte finale

Un combat d'initiés sans les perdants qui gagnent

Nos dames émancipées

Les médias sous le roi

Mon peuple articulé

D'un pantin au long bras

Faut pas venir pleurer

Allons enfants de la patrie

Le jour de gloire est terminé

Entre nous deux, la tyrannie

Sous l'étendard, sang est levé

Entendez vous dans nos campagnes

Mugir nos pauvres, de faim, de froid

Qu'ils viennent jusque dans vos bras

Pleurer dans nos villes, nos sarcasmes

Aux armes, aux armes et cætera

Que veut cette horde de militaires

De traîtres et de rois conjurés

Quand ils nous traînent, quand ils nous traitent

De cons, de braves, de pauvres français

Quoi, ces cohortes étrangères feraient la loi dans
nos foyers

Quoi, nos flics, soldats, mercenaires, alors qu'on
est tous étrangers

Aux armes, aux armes et cætera

L'État comprime et la loi triche
L'impôt se rie des malheureux
Nul devoir ne s'impose aux riches
Le droit du pauvre est un mot creux
Des preuves qui se ramassent à la pelle
L'égalité n'existe pas
Pas de droits sans devoirs, dit-elle
Égaux à la naissance parfois
Liberté lie bêtes et chérie
Ceux qu'on la thune, n'ont que l'odeur
Amour sacré de la patrie
Et la fraternité se meurt
Et la fraternité se meurt

Aux armes, aux armes et cætera
Aux armes, aux armes et cætera
C'est la lutte finale (hey, hey, hey)
Un combat d'initiés sont les perdants qui gagnent
(hey, hey, hey)
Nos dames "émancipées" (hey, hey, hey, hey,
hey)
Les médias sous le roi (hey, hey, hey)
Mon peuple articulé (hey, hey, hey)
D'un pantin au long bras (hey, hey, hey)
Faut pas venir pleurer (hey, hey)
Aux armes, aux armes
Faites entrer l'accusé (2x)

8. Allez sur le site officiel de l'artiste: <https://melissmell.art/> et faites des activités proposées

- a. Lisez sa biographie. Quels points sont mis en évidence dans sa biographie ?
- b. Comment s'appelle son nouvel album ?
- c. La chanson Aux Armes fait partie de quel album ?
- d. Écoutez une autre chanson de Melissmell. Quel chanson vous préférez et pourquoi