

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Campus de Araraquara - SP

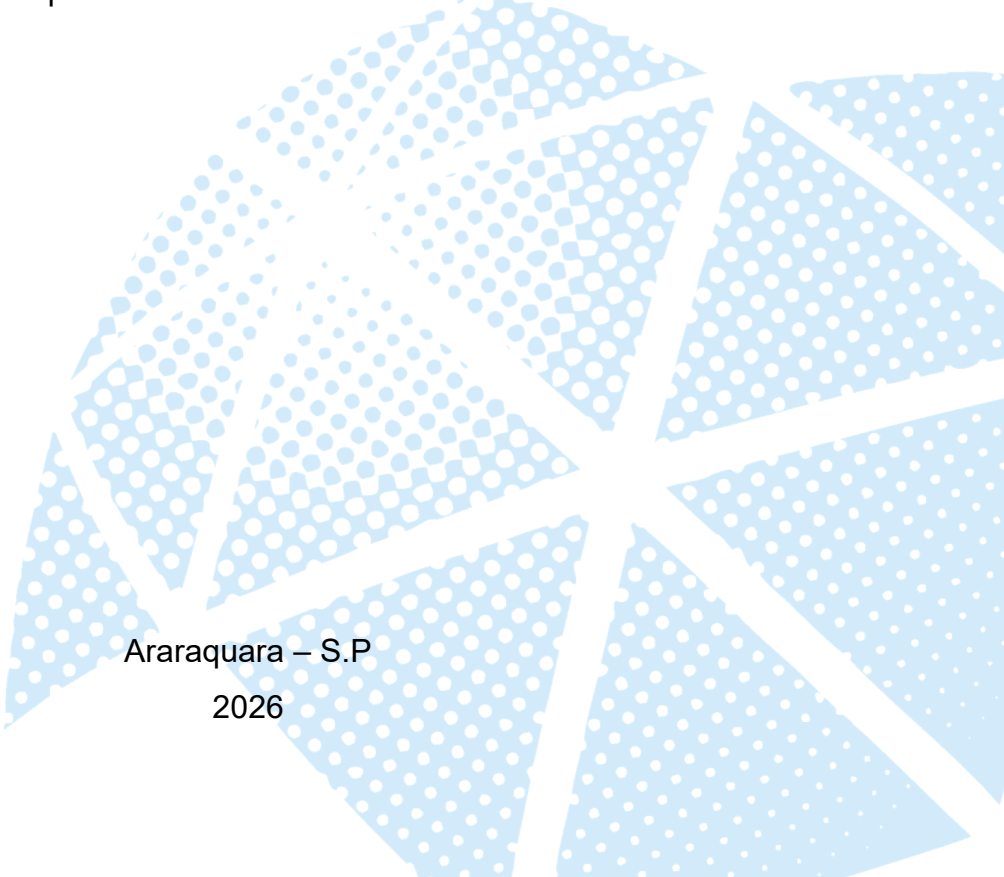
ARMANDO DE VITTA SANTOS

**MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ALEMÃ:**

Uma perspectiva crítico-reflexiva e sociocultural

Araraquara – S.P

2026



ARMANDO DE VITTA SANTOS

**MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ALEMÃ:**

Uma perspectiva crítico-reflexiva e sociocultural

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara - SP, para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Língua

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cibeles Cecílio de Faria Rozenfeld

Bolsa: CAPES/PROEX

Araraquara – S.P.

2026

S237m	Santos, Armando de Vitta Música como recurso didático-pedagógico no ensino-aprendizagem de língua alemã : Uma perspectiva crítico-reflexiva e sociocultural / Armando de Vitta Santos. -- Araraquara, 2026 186 p. : il., tabs. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara Orientadora: Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld 1. Linguística Aplicada. 2. Ensino-Aprendizagem de línguas. 3. Língua e culturas alemãs. 4. Música. I. Título.
-------	--

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Os impactos potenciais dessa pesquisa abrangem **a perspectiva educacional e sociocultural**, tendo em vista a formação crítico-reflexiva de alunos aprendizes de alemão, evidenciando aspectos culturais e linguísticos da língua-alvo, e **o domínio científico**, buscando ampliar o campo de investigação concernente ao Letramento Crítico e ao uso de canções no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The potential impacts of this research encompass **the educational and sociocultural perspectives** by promoting the critical-reflective development of learners of German, highlighting the cultural and linguistic aspects of the target language, and it contributes to **the scientific field** by expanding research on Critical Literacy and the use of songs in the teaching and learning of foreign languages.

ARMANDO DE VITTA SANTOS

**MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ALEMÃ:**

Uma perspectiva crítico-reflexiva e sociocultural

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara - SP, para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Área de Concentração: Ensino/Aprendizagem de Língua

Data da defesa: 22/05/2026

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Campus de Araraquara - SP

Membra titular: Profa. Dra. Livia dos Santos Marques
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Campus de Araraquara – SP

Membra titular: Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos - Campus de São Carlos - SP

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos às alunas e aos alunos da disciplina Língua Alemã I, do ano de 2024, que se disponibilizaram a participar desta investigação e confiaram no meu trabalho enquanto professor e pesquisador. Este trabalho só foi possível graças a vocês e meus mais sinceros agradecimentos por isso.

À minha orientadora, Professora Doutora Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld, que me acompanha desde o início da minha graduação e me formou, e continua me formando, enquanto pessoa, professor e pesquisador. Muito obrigado por todo seu apoio e por toda a confiança depositada em mim. Sou muito grato pela oportunidade de trilhar meu caminho acadêmico e profissional sob sua orientação, compartilhando todas as minhas conquistas e, também, podendo contar com sua máxima atenção aos meus anseios e preocupações. Obrigado por tudo!

À Professora Doutora Rosangela Dantas de Oliveira, pela leitura cuidadosa e atenciosa do meu primeiro exemplar enviado no formato de painel à 16ª edição do Seminário de Estudos Linguísticos da UNESP (XVI SELin). Sou muito grato por todas as trocas que tivemos naquele momento e pelas imensas contribuições à minha pesquisa e à minha formação acadêmica. Muito obrigado e aguardo por novos encontros em seminários e eventos futuros!

Às professoras doutoras Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula e Marcella dos Santos Abreu, pela dedicação à leitura do meu exemplar de qualificação e pela abundante delicadeza em seus apontamentos e em suas orientações. Foi, sem dúvidas, um dos momentos mais especiais da minha vida e fico feliz em poder contar com uma banca tão gentil, composta por professoras que admiro imensamente. À Professora Sandra, em especial, pelo debate enriquecedor no XVII SELin (2025), agradeço a leitura minuciosa do exemplar e pelas recomendações e orientações valiosas, que me guiaram adequadamente à versão entregue na qualificação.

Às professoras doutoras Mayara Mayumi Sataka e Rosangela Sanches da Silveira Gileno, pelo aceite como membras suplentes da banca de qualificação. Fico honrado pela disponibilidade e em ter ao meu lado professoras e pesquisadoras que fazem parte da minha jornada acadêmica há anos e pelas quais compartilho um enorme carinho. Muito obrigado!

À Professora Doutora Livia dos Santos Marques, que foi minha professora na graduação, durante a pandemia, me ensinou muito e contribuiu imensamente com

minha formação e agora retorna para mais uma etapa da minha formação. À Professora Doutora Sandra Gattolin, que acompanha meu desenvolvimento na escrita acadêmica e segue me agradando com suas leituras e ensinamentos ao longo de nossos encontros. Com incomensurável honra, agradeço o aceite como membras titulares da minha banca de defesa de mestrado e pela confiança no meu trabalho.

Às professoras doutoras Marcella dos Santos Abreu, que muito contribuiu com minhas reflexões e escritas, e Mayara Mayumi Sataka, que colaborou na minha formação e que, mesmo longe, continua tão próxima. Agradeço o aceite como membras suplentes da minha banca de defesa e fico contente em tê-las no meu caminho acadêmico, vibrando minhas conquistas.

À minha mãe. Você é luz e amor. Não há palavras suficientes na língua portuguesa para te agradecer por tudo que você faz e é para mim. Se não fosse por você, eu não estaria aqui. Você fez e continua fazendo tudo por mim e sei que posso contar com você a qualquer momento do meu dia e da minha vida. Sou imensamente grato e estarei sempre ao seu lado!

Ao meu pai, que sempre me incentivou a estudar e esteve sempre disponível para me ajudar quando eu precisava (e até mesmo quando não). Obrigado por estar ao meu lado, fazer tanto por mim e sempre me guiar e me mostrar os melhores caminhos para trilhar meus sonhos. Muito, muito obrigado e estarei sempre aqui por você!

Ao Guilherme, meu namorado e companheiro da vida. É ilimitado o tanto que tenho a agradecer, por todo o amor e pela confiança depositada em mim. Te agradeço por ouvir todas as minhas ideias, por me apoiar nesses longos anos em que estamos juntos e por celebrar todas as conquistas comigo. Você me incentivou e segue me incentivando a continuar na pesquisa e a perseguir meus sonhos. Estou aqui para você, assim como você está por mim. Com todo o meu amor, muito obrigado!

Aos meus familiares, tias e tios, primas e primos, que vibram por mim e que estão sempre presentes na minha vida e apoiam meus planos e minhas ambições. Em especial, às minhas avós, Guilhermina, que, em vida, muito me apoiou e sempre cuidou de mim e me orientou a seguir meus sonhos, e Ignês, que está sempre ao meu lado, me dando muito amor e carinho e vibrando todas as minhas realizações. Com amor, muito obrigado a todas e todos.

Às minhas melhores amigas e parceiras de graduação e pós-graduação, Natália e Marina, que estão comigo desde os primeiros anos da graduação e tornaram

o ambiente universitário um lugar ainda mais acolhedor e feliz. Eu agradeço a vocês pela genuína amizade, pelo apoio incondicional nas decisões que tomei e por todos os momentos que vivenciamos juntos e que ainda vamos aproveitar.

À minha amiga Évelin, que conheci no final de 2022 e hoje em dia é uma das minhas melhores amigas, com quem eu sei que posso contar a todo instante e faz meus dias mais felizes e divertidos, tornando mais leve toda essa trajetória acadêmica, mesmo distante.

À Vivian, que é amiga, coordenadora, professora, mentora e uma pessoa incrível que tive o privilégio de conhecer no final de 2023 (agradeço à Natalia por isso também). Você é luz em todos os momentos no meu percurso da pós-graduação; sempre está ali por mim e me auxilia em tudo e em todas as áreas da vida. Sou grato por isso e estarei sempre aqui, vibrando por você e por nós!

À minha amiga Laís, que conheci na pós-graduação, em 2024, e hoje sou muito grato por isso ter acontecido. Muito obrigado pelo incentivo constante e pelo carinho que você tem por mim, que é mais do que recíproco. É especial ter você como amiga e dividir a profissão e a paixão pelo ensino com você.

À UNESP, meus eternos agradecimentos por todos esses anos, desde a graduação em Letras até a pós-graduação. Foram anos incríveis e sou muito feliz por tê-los passado no campus da FCLAr, que se tornou um lar para mim, rodeado de amigas e amigos e de professoras e professores fantásticos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa e à Seção Técnica de Pós-Graduação, agradeço imensamente por toda a dedicação e pela constante disponibilidade. Minhas dúvidas sempre foram respondidas e me senti completamente bem recepcionado e apoiado pelo PPG e pela STPG. Muito obrigado!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

A música é um patrimônio presente no cotidiano das pessoas e tem potencial motivador e didático-pedagógico. Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral compreender como as canções podem favorecer o letramento crítico das/dos discentes, futuras/os professoras/es de alemão, tendo como base a articulação dessas músicas ao conteúdo programático de uma disciplina de língua alemã e o desenvolvimento dos aspectos culturais que as envolvem. Para dar sustentação teórica à pesquisa, mobilizamos pressupostos da Pedagogia Pós-Método, os estudos que versam sobre letramentos e letramento crítico e seus desdobramentos, nos aprofundando nos conceitos de língua, cultura, identidade, afetividade e gênero musical. Por fim, elencamos alguns trabalhos sobre o uso de músicas em sala de aula de língua estrangeira, encerrando com uma discussão referente à concepção de tradução pedagógica. No que tange ao contexto da pesquisa, a coleta de dados ocorreu em uma sala de aula regular do curso de Letras, na disciplina “Língua Alemã I”, oferecida pela UNESP-FCLAr, e foi registrada por meio de três instrumentos: questionários semiestruturados, grupos focais e diários reflexivos do pesquisador. A investigação é de natureza qualitativa e aplicada, seguindo os procedimentos de uma pesquisa-ação, na medida em que partimos de uma problemática e o investigador é, também, participante. A partir dos dados discutidos, encontramos informações que verificam a postura crítico-reflexiva das/dos alunas/os, bem como a constituição de um ambiente dialógico e permeado por conflitos interpessoais e culturais.. Ademais, notamos também a pertinência e adequação da conexão entre as canções, os elementos culturais que as envolvem e o conteúdo da disciplina, atestando a música enquanto um recurso didático-pedagógico.

Palavras-chave: língua e culturas alemãs; música; Pedagogia Pós-Método; Letramento Crítico.

ABSTRACT

Music is a heritage present in people's daily lives and has motivating and didactic-pedagogical potential. Thus, the present work aims to understand how songs can promote the critical literacy of students, future teachers of German, based on the integration of these songs to the syllabus of a German language discipline and the development of the cultural aspects surrounding them. To provide theoretical support to the research, we draw on assumptions of Post-Method Pedagogy, studies concerning literacies and critical literacy and their developments, and we analyze in depth the concepts of language, culture, identity, affectivity, and musical genre. Finally, we list some studies related to the use of music in a foreign-language classroom, concluding with a discussion on the concept of pedagogical translation. About the research context, data collection took place in a regular undergraduate classroom of the Letras program, in the discipline "German Language I", offered at UNESP-FCLAr, and was recorded through three instruments: semi-structured questionnaires, focus groups, and the researcher's reflective journals. This investigation is qualitative and applied nature, following the procedures of an action research, insofar as it stems from a specific problem and the researcher is also a participant. From the data discussed, we found evidence of the students' critical-reflective attitude, as well as the constitution of a dialogical environment permeated by interpersonal and cultural conflicts. Moreover, we note the relevance and adequacy of the connection between the songs, the cultural elements surrounding them, and the course content, confirming music as a didactic-pedagogical resource.

Keywords: german language and cultures; music; Post-Method Pedagogy; Critical Literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Procedimentos da pesquisa	57
Quadro 2 - Etapas da pesquisa-ação.....	59
Quadro 3 – Plano referente à quinta aula	62
Quadro 4 - Identificação anônima dos participantes	66
Quadro 5 - Relação aluno-língua	76
Quadro 6 - Reflexões preliminares sobre o uso de músicas no ensino-aprendizagem de LE	80
Quadro 7 - Relações entre as músicas, o conteúdo programático e o assunto cultural.....	88
Quadro 8 - Processo de discussão das canções	90
Quadro 9 - Relação música-conteúdo: percepção discente	100
Quadro 10 - Tradução das músicas: percepções discentes	104
Quadro 11 - Escuta das músicas sem acompanhamento das letras	107
Quadro 12 - Prática docente e percepção discente	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Interesse em atividades para o aprendizado de LE.....	77
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anº	Aluna/o nº
DR	Diário reflexivo
DRAC	Diário reflexivo antes da coleta
DRC	Diário reflexivo durante a coleta
DRPC	Diário reflexivo pós-coleta
Gnº	Grupo focal nº
GNL	Grupo Nova Londres
LC	Letramento Crítico
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
Qnº	Questionário nº
RAPLE	Rede de Apoio a Professores de Línguas Estrangeiras
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TP	Tradução Pedagógica
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
1.1. MOTIVAÇÕES E HISTÓRICO DA PESQUISA	17
1.2. JUSTIFICATIVAS PARA A PESQUISA.....	19
1.3. OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA.....	22
1.4. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	22
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1. QUESTIONANDO O MÉTODO À LUZ DA PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO	25
2.2. LETRAMENTO CRÍTICO: ANTECEDENTES E DESDOBRAMENTOS.....	30
2.2.1. Entre alfabetização e letramento: breve tessitura	31
2.2.2. Diferentes olhares para os letramentos.....	32
2.2.3. Letramento crítico: definição e alguns desdobramentos	36
2.2.3.1. Língua e cultura pela perspectiva do letramento crítico	40
2.2.3.2. Identidade e constituição identitária	44
2.2.3.3. A afetividade e a relação <i>sujeito-objeto-mediador</i>.....	46
2.2.3.4. De texto autêntico à gênero musical	47
2.3. O USO DE MÚSICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	51
3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	57
3.1. CONFIGURAÇÕES DA PESQUISA	58
3.2. CONTEXTO E PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO	60
3.2.1. Contexto	60
3.2.2. O processo de seleção de músicas e o modelo do planejamento das aulas ..	61
3.2.3. Estudantes participantes	66
3.2.4. Professor-pesquisador	68
3.3. INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	69
3.3.1. Questionários semiestruturados.....	69
3.3.2. Grupos focais	70
3.3.3. Diários reflexivos	71
3.4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	72
4. DISCUSSÃO DOS DADOS	75
4.1. O PERFIL DOS PARTICIPANTES: EXPECTATIVAS E PERCEPÇÕES SOBRE O USO DE MÚSICAS	75

4.2. A MEDIAÇÃO DOCENTE: DA SELEÇÃO DE MÚSICAS À ATUAÇÃO EM SALA DE AULA.....	87
4.2.1. Da seleção à discussão das músicas e a articulação com o conteúdo programático	87
4.2.1.1. Considerações iniciais: o olhar do professor e a díade língua-cultura.	92
4.2.1.1.1. <i>Mein Zuhause</i>	93
4.2.1.1.2. <i>Mein Traumhaus</i>	95
4.2.1.1.3. <i>Chronisch Pleite</i>	96
4.2.1.1.4 <i>Willkommen in Deutschland</i>	98
4.2.1.2. Relação música-conteúdo: reflexões discentes.....	99
4.2.1.3. Tradução das músicas e o trabalho com as letras das composições.	103
4.2.2. Atuação em sala de aula: reflexões acerca da prática docente	110
4.3. LEITURA COMO LETRAMENTO CRÍTICO E AS NOVAS PERSPECTIVAS POR MEIO DO USO DE CANÇÕES EM AULAS DE LE	116
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICE A – Questionário 1 (Q1)	143
APÊNDICE B – Roteiro de perguntas norteadoras para grupo focal inicial (G1)	146
APÊNDICE C – Questionário 2 (Q2)	147
APÊNDICE D – Roteiro de perguntas norteadoras para grupo focal final (G2)	150
APÊNDICE E – <i>Mein Zuhause</i>, de Wolfgang Petry (letra original)	151
APÊNDICE F – <i>Mein Zuhause</i>, de Wolfgang Petry (tradução)	152
APÊNDICE G – <i>Mein Traumhaus</i>, de KID CLIO (letra original)	153
APÊNDICE H – <i>Mein Traumhaus</i>, de KID CLIO (tradução).....	154
APÊNDICE I – <i>Chronisch Pleite</i>, de Die Prinzen (letra original)	155
APÊNDICE J – <i>Chronisch Pleite</i>, de Die Prinzen (tradução).....	156
APÊNDICE K – <i>Willkommen in Deutschland</i>, de Die Toten Hosen (letra original)	157
APÊNDICE L – <i>Willkommen in Deutschland</i>, de Die Toten Hosen (tradução) .	158
APÊNDICE M – Termo de consentimento livre e esclarecido	159
APÊNDICE N – Conjunto de planos de aulas elaborados para a coleta.....	162

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na área da Linguística Aplicada nos deparamos com múltiplos contextos em que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE) possa ocorrer. A reflexão contemporânea, fomentada pelo pós-método, e da qual compartilhamos, consiste na problematização de discursos hegemônicos e hierarquizados que, equivocadamente, atribuem uma prática universal, e por vezes inquestionável, a ser aplicada em sala de aula e que se pauta unicamente em elementos linguísticos e gramaticais da língua-alvo.

Kumaravadivelu defende a necessidade de se propor e desenvolver práticas e atividades adaptadas ao contexto de ensino (Kumaravadivelu, 2001, 2006), tendo em vista a diversidade de elementos que integram os espaços de aprendizagem de LE e que se relacionam direta e intrinsecamente com a língua em uso. Assim, nesta investigação, propomos um olhar crítico para a leitura e a interpretação de textos (Da Silva Coelho, 2023; Jordão, 2007, 2013; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Menezes de Souza, 2011; Monte-Mór, 2013), que equivalem ao gênero discursivo musical, ou gênero letra de música (Bakhtin, 1997; Dias; et al., 2011; Lima; Souza; Chaves, 2016; Santos; Lima; Silva, 2015).

Tal escolha aponta para a grande importância da reflexão sobre práticas coerentes com essa condição, fato que vai ao encontro do Objetivo 4 dos ODS (Brasil, 2022), que implica promover a formação adequada de professores e

garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. (Brasil, 2022, Objetivo 4)

Na tentativa de traçar paralelos entre um conjunto de músicas alemãs e um conteúdo específico de uma disciplina de língua alemã na graduação, propomos uma pesquisa de base qualitativa e aplicada, seguindo os procedimentos de uma pesquisa-ação.

Para a coleta de dados, foram ministradas aulas na disciplina “Língua Alemã I”, oferecida pelo curso de Letras da UNESP de Araraquara, com foco em músicas alemãs pré-selecionadas, a fim de relacioná-las ao conteúdo programático da matéria,

no período da coleta, e acentuar os aspectos socioculturais e políticos-ideológicos imbuídos nelas. O intuito principal é desenvolver nos aprendizes uma postura crítico-reflexiva acerca das culturas de outrem, bem como elucidar e trabalhar, também, com elementos linguísticos.

A seguir, apresentamos as motivações pessoais do professor-pesquisador, rememorando a jornada percorrida por ele até os desdobramentos atuais.

1.1. MOTIVAÇÕES E HISTÓRICO DA PESQUISA

Reconhecemos que este trabalho não se dá unicamente pela construção deliberada de um arcabouço teórico articulado e pela análise pertinente e exaustiva dos dados coletados; para conceber essa escrita, muitos são os antecedentes que devem ser considerados para que os processos supramencionados sejam possíveis e apropriados. Partindo das memórias e do trajeto percorrido pelo professor-pesquisador até o determinado momento, pedimos licença para desenvolver este tópico na primeira pessoa do singular, prolongando reflexões subjetivas e pertencentes ao “eu”-pesquisador.

Introduzo minha fala com um retrospecto ao momento de ingresso no curso de Letras, na UNESP de Araraquara. Apesar das incertezas, estava seguro da minha escolha e sabia que, dela, muito seria meu proveito. Alegro-me em dizer que sempre fui apaixonado pela língua e pela linguagem, e, folheando cursos de ensino superior nos sites de vestibulares, me deparei com o curso de Letras e com as áreas da linguística e das línguas modernas. Quando me inscrevi no vestibular da UNESP de 2019, assinalei “Letras” com muita propriedade.

Sinto-me feliz em afirmar que encontrei no curso muitas realizações profissionais e acadêmicas, participando de projetos de ensino, pesquisa e extensão nos longos anos de minha jornada. Iniciei no ensino presencial, vivi e sobrevivi à Pandemia do COVID-19 e ao ensino remoto emergencial, e retornei ao presencial no final da minha graduação.

Salvo as adversidades, sempre tive apoio incondicional da minha família, que me proporcionou coragem e incentivo para prosseguir com o curso e com as atividades, independentemente da modalidade de ensino na qual eu estivesse sujeito.

Minha conexão com o alemão começou cedo na faculdade: logo no ingresso, tive dúvidas de por onde começar, de quais línguas escolher; a única certeza que

tinha, era o inglês. Selecionei e fui contemplado com o inglês e o alemão. De primeira, eu imaginava que o alemão seria apenas um “hobby”, algo que eu deixaria de lado no ano seguinte; eu não contava, entretanto, que, de súbito, me apaixonaria pela língua e pelas culturas germânicas, de modo que, no meu segundo ano, escolhi prosseguir apenas com este idioma, tendo-o como foco de estudos na minha jornada acadêmica.

Participei, e ainda participo, de diversos eventos, cursos e projetos que envolvem a língua alemã e suas facetas. Minhas primeiras experiências enquanto docente principiaram-se com a participação em um projeto de extensão financiado pela FAPESP, no qual fui professor-bolsista de alemão para alunos dos Ensinos Fundamental e Médio (2020-2022). Em virtude do pouco tempo de contato que estabeleci com a língua até aquele momento, destaco a parceria e a incessante colaboração entre os pares, integrantes do projeto. Esse companheirismo me mostrou que o ensino está muito além de práticas estanques e de ideias fixas e individuais, e que o diálogo é alicerce para o desenvolvimento e o planejamento de aulas.

Associado ao idioma, atuei como professor-voluntário ao público idoso, na Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI), em que desenvolvi minhas estratégias de ensino e pude contemplar um novo ambiente de ensino-aprendizagem, com um público diferente dos demais com os quais interagi anteriormente. Trabalhando com idosos, aprimorei minha percepção em relação às particularidades e às necessidades de cada contexto, em especial porque ministrei aulas remotas (2022-2023), sob determinada coordenação, e, posteriormente, migrei para o presencial (2025), sob outra coordenação.

Também na graduação, como bolsista no programa Residência Pedagógica em Língua Portuguesa (2022-2024), experienciei algo novo: dar aulas na e sobre minha língua materna. Foi uma realidade completamente diferente, não apenas pela língua, mas por nunca ter vivenciado aulas presenciais até então. Observei como cada conjuntura de ensino-aprendizagem demanda diferentes dinâmicas e posturas docentes.

Por fim, cito minha bagagem como pós-graduando no PPGLP e professor bolsista auxiliar nas disciplinas de graduação: “Gramática do alemão”, no segundo semestre do ano de 2024; e “Língua Alemã I”, no primeiro semestre de 2025. Concomitantes ao meu trajeto atual como mestrando, essas duas experiências, mesmo que posteriores à minha coleta de dados, repercutiram na minha formação como docente e pesquisador, tal qual a minha relação com a língua e com as culturas

alemãs: desenvolvi novas técnicas e novas crenças, desempenhando o papel de professor, ainda em formação, e de contínuo aprendiz.

Todo esse percurso, antecedente e concomitante, me constitui e segue me delineando enquanto profissional; o trabalho no qual me debruço é um retrato de todos os acontecimentos que me trouxeram até aqui e, com ele, pretendo contribuir para a área do ensino-aprendizagem de línguas e incorporar novos pontos de vista, conhecimentos e possíveis interpretações.

Esclarecidas as motivações e o histórico que alicerça esta investigação, encerramos a escrita na primeira pessoa do singular. A seguir, engendramos esse caráter pessoal do professor-pesquisador às justificativas para a concretização deste trabalho.

1.2. JUSTIFICATIVAS PARA A PESQUISA

Aprender uma língua estrangeira nem sempre é uma tarefa fácil e possível no cotidiano das pessoas. Partindo de uma visão que privilegia o uso de materiais adaptados e pertinentes aos variados contextos de ensino-aprendizagem de línguas, destacamos o baixo acesso a produtos culturais na língua-alvo, em especial no percurso de aprendizagem de alemão, resultando no baixo contato com elementos que podem ser significativos para as relações afetivas e para a construção identitária dos aprendizes.

A música, um bem da humanidade que perpassa eras, narrando experiências e capturando momentos e fatos históricos e pessoais — coletivos e íntimos —, pode ser um elemento de grande valia para a aprendizagem da língua-alvo, de suas facetas e de aspectos que a interpelam e a constituem.

Para explorar suas características, extrapolando o campo linguístico-gramatical, nos pautamos em estudos que versam sobre o Letramento Crítico (doravante LC) (Da Silva Coelho, 2023; Duboc, 2012; Duboc; Gattolin, 2015; Jordão, 2007; 2013; Jordão; Fogaça, 2007; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Menezes de Souza, 2010; Menezes de Souza; Monte-Mór, 2006; Monte-Mór, 2013; Rozenfeld, 2016; Silva, 2018). Partimos da premissa de que as práticas em foco nesta pesquisa poderão contribuir para a promover a problematização e a reflexão crítica de temáticas específicas da língua-alvo, advindas do campo cultural, político ou social. Defendemos

que a música, dada sua capacidade de codificar fatos da realidade e informações, subjetivas e identitárias, pode ser utilizada como meio para que isso ocorra.

Somado a isso, partimos, ainda, do pressuposto de que língua e cultura são elementos indissociáveis e de que há relevância nas relações estabelecidas entre o sujeito aprendiz e a cultura do outro (Câmara Jr., 1955; Galelli, 2015; Kramsch, 1998, 2011; Salomão, 2015).

Com base nisso, é válido que o professor busque maneiras condizentes e adaptáveis ao contexto de ensino para utilizar canções, tendo em vista o nível de proficiência do alunado e os interesses deste para com a língua e a cultura em questão. Assim, visando uma situação de ensino-aprendizagem, em que há um conteúdo programático a ser seguido, como no caso desta pesquisa, julgamos pertinente traçar uma relação apropriada entre os assuntos abordados no livro didático no período da coleta de dados e as canções a serem trabalhadas com os participantes da pesquisa. Com esse propósito, o docente deve refletir sobre suas estratégias e planejar suas aulas de acordo com esses requisitos.

A fim de conhecer as pesquisas já realizadas sobre o tema, ingressamos em sites de busca¹ e em repositórios de artigos, dissertações e teses², realizando buscas com as seguintes expressões: “ensino de línguas com música”, “música no ensino-aprendizagem de línguas”, “música e o ensino de língua alemão”, “música, ensino de línguas e letramento crítico”, “ensino de línguas, música e cultura”. Como resultado, destacamos oito trabalhos³, cujas temáticas se aproximam da nossa e/ou que podem contribuir para a fundamentação teórica e para as análises que se sucedem.

Mais à frente, na seção 2.3, reservamos um espaço para a discussão de tais estudos. Nesse momento, porém, nos limitaremos a apenas antecipar alguns dados acerca deles.

Dos oito de maior relevância no âmbito deste estudo, cinco focalizam questões socioculturais e político-ideológicas no processo de ensino-aprendizagem de línguas, fazendo isso a partir de diferentes idiomas: inglês (Dalben; Moraes 2023; Oliveira; Silva, 2018; Pereira, 2014), espanhol (Sbalqueiro, 2013) e português como língua

¹ [Google](#)

² [Google Acadêmico](#)

³ O escrutínio das pesquisas relacionadas ao tema de nossa investigação foi feito unicamente em língua portuguesa; todavia, dos sete trabalhos elencados, seis foram, de fato, redigidos em língua portuguesa, e um deles em língua espanhola. Este refere-se ao artigo de Pleß (2019), autora que redigiu seu texto em língua alemã, sendo traduzido por Luiz Carlos Abdala Júnior para a língua portuguesa.

estrangeira (Alves, 2019). Foi possível notar que as abordagens mobilizadas pelas/os pesquisadoras/es ultrapassaram o caráter linguístico e formal das línguas investigadas, no entanto, nenhum desses cinco trabalhos propõe articulações entre o conteúdo programático e as canções selecionadas.

A dissertação de mestrado de Kawachi (2008), por sua vez, também referente ao ensino de língua inglesa, propõe a conexão entre as canções e os conteúdos linguísticos e temáticos das aulas; todavia, a autora não focaliza aspectos socioculturais e políticos-ideológicos, mesmo que o tópico “cultura” se revele de maneira espontânea nas respostas dos participantes da pesquisa. Os objetivos da investigadora estão na integração da música como recurso relevante no ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino básico e no desenvolvimento das quatro habilidades da língua, a saber, falar, ouvir, ler e escrever, a partir do uso de canções.

Outras duas pesquisas, de Pleß (2019) e Aquino (2021), contemplam a música no ensino-aprendizagem da língua alemã, sendo que a primeira, respectivamente, considera apenas parcialmente os aspectos culturais na análise; o foco da autora está na tradução e na compreensão linguística dos participantes da investigação.

Já a segunda aproxima-se muito de nossa proposta, uma vez que, além do trabalho com a língua alemã, tem o duplo propósito de olhar para os elementos linguísticos e culturais inerentes às canções. A autora discute as músicas sob uma perspectiva intercultural e crítico-reflexiva, mas preocupa-se, em primeiro plano, com as estratégias didáticas utilizadas para o ensino-aprendizagem do alemão, mobilizando, para isso, a ferramenta virtual de gamificação *Kahoot*. Aquino (2021), apesar da preocupação com o nível linguístico dos discentes, não pretendeu, porém, articular as composições musicais ao conteúdo programático, ou seja, a autora não lançou um olhar mais apurado ao uso da música em articulação com o conteúdo da disciplina em que coletou os dados. Por outro lado, a autora salienta que a seleção de músicas com foco na interculturalidade, no fomento da criticidade e no desenvolvimento de temas linguístico-lexicais, favoreceu a aprendizagem da língua.

Feitas essas breves considerações, justificamos nossa pesquisa nos apoiando no interesse pessoal do professor-pesquisador por músicas e pela temática, e por meio da lacuna que encontramos e que objetivamos preencher. Assim, pretendemos notabilizar maneiras de utilizar músicas alemãs, relacionando-as ao conteúdo programático da disciplina “Língua alemã I” como insumos didáticos, evidenciando aspectos socioculturais e político-ideológicos inerentes às canções mobilizadas.

Diante do exposto, apresentamos, na próxima subseção, os objetivos e as questões de pesquisa que orientam nossa investigação.

1.3. OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA

Este estudo tem como objetivo geral compreender de que maneira o uso de músicas alemãs em sala de aula pode contribuir para o fomento ao letramento crítico dos alunos, futuros professores de alemão.

Partindo de tal objetivo, iremos nortear o estudo pelas seguintes questões de pesquisa:

1. Quais elementos e reflexões docentes são pertinentes no momento de seleção das músicas?
2. Quais as percepções das/dos participantes sobre o uso de músicas no contexto da pesquisa?
3. De que maneira é possível promover o LC dessas/es alunas/os a partir do trabalho com as músicas selecionadas?

Como objetivos específicos, pretendemos contribuir com conteúdos a serem alocados no repositório de Recursos Educacionais Abertos “Rede de Apoio a Professores de Línguas Estrangeiras⁴ (RAPLE)”, por meio da disponibilização dos planos de aulas com inserção de músicas, os quais poderão ser adaptados aos diferentes contextos de ensino-aprendizagem de línguas. Além disso, pretendemos oportunizar às/aos participantes da pesquisa o confronto com diferentes estilos musicais e bandas, visando, ainda, a fragmentação e a (re)construção identitária, bem como a instituição de relações afetivas.

1.4. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho estrutura-se em cinco seções, dispostas da seguinte maneira: 1. Considerações iniciais; 2. Fundamentação teórica; 3. Metodologia da pesquisa; 4. Discussão dos dados; e 5. Considerações finais.

Na primeira seção, na qual este tópico organizacional está inscrito, procuramos evidenciar os pressupostos iniciais e as motivações pessoais do pesquisador para o

⁴ Cf. www.raple.fclar@unesp.br

desenvolvimento desta investigação, apresentando os pontos centrais que serão esmiuçados nas seções subsequentes. Ademais, apresentamos as justificativas para o desenvolvimento da dissertação, os objetivos e as questões de pesquisa.

Na segunda seção, buscamos articular as teorias que embasam a pesquisa às futuras análises e interpretações dos dados. Na ordem, dissertamos acerca dos seguintes eixos teóricos: 2.1 Questionando o método à luz da Pedagogia Pós-Método; 2.2 Letramento Crítico: antecedentes e desdobramentos; e 2.3 O uso de música no ensino-aprendizagem de línguas.

Na terceira seção, por sua vez, esclarecemos o percurso metodológico que guia e detalha a investigação, discutindo a abordagem, o método e a natureza de pesquisa mobilizados, bem como elucidando o contexto, o processo de planejamento das aulas, os participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados utilizados e os procedimentos operados para analisar e discutir os dados.

Na quarta seção encontram-se as discussões e as análises de dados, divididas em três grandes categorias condizentes com os objetivos e com as questões que guiam esta investigação, bem como com os procedimentos de análise anteriormente descritos.

Por fim, a quinta seção retoma, entretence e encerra as discussões materializadas no corpo do texto, ressignificando as teorias mobilizadas em vista da lacuna encontrada e dos dados analisados e interpretados.

Delineada a organização deste trabalho, tecemos, a seguir, considerações e conexões com as teorias que embasam nossa pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção apresentamos o arcabouço teórico no qual este trabalho está circunscrito, organizando-o em três eixos centrais. O primeiro (2.1) abarca a **pedagogia pós-método**, que pressupõe o caráter autônomo de professores e alunos, colocando aquele como pensador-intelectual que pode — e deve — desenvolver sua própria teoria e aprimorar sua prática, refletindo o contexto local de ensino-aprendizagem e situando a sala de aula como um espaço transformador. O discente, por sua vez, emerge como uma figura ativa e autônoma no processo de aprendizagem, colaborando na construção dos saberes (Kumaravadivelu, 2001, 2006; Ortale, 2023; Ortale; Ferri; Silva, 2021).

No eixo 2.2 remontamos a díade **alfabetização-letramento** e enfatizamos a conceituação do segundo termo (Kleiman, 1995, 2005; Soares, 2022; Lima, 2024), as subsequentes formulações e as repercussões em novas vertentes até alcançar o **Letramento Crítico** (Cope; Kalantzis, 2000; Duboc, 2012; Duboc; Gattolin, 2015; Kalantzis; Cope, 2008; Lankshear; Knobel, 2003; Rojo, 2012; Soares, 2005, 2022; Street, 1995; Street; Bagno, 2006). Com o foco no LC, iniciamos discutindo os entendimentos por trás do termo “**crítica**” (Gikandi, 2005; Monte-Mór, 2013), as noções de **leitura como letramento crítico** (Jordão; Fogaça, 2007; Menezes de Souza; 2011; Menezes de Souza; Monte-Mór, 2006; Sardinha, 2008) e do **viés crítico-reflexivo conflituoso** que deve ser fomentado (Jordão, 2007, 2013; Rozenfeld, 2016).

Esse eixo dos letramentos evidencia práticas localizadas que desenvolvem a autonomia do aluno e a construção de sentidos e questionamentos a partir de discursos reais e condizentes com fatos do mundo real (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Monte-Mór, 2013; Silva, 2018), relacionando-se, ainda, com as concepções de: **língua** (Bortoni-Ricardo, 2019; Costa, 2011; Fernandes; Sargentini, 2022; Flores, 2019; Jordão, 2013; Marcondes, 2009; Whitney, 2010) e **cultura** (Brandão, 2009; Hall, 2006; Kramsch, 1998; Santos, 1991), pautados na indissociabilidade entre os conceitos (Câmara Jr., 1955; Galelli, 2015; Kramsch, 1998); **identidade** (Bauman 2005 [1925]; Hall, 2006; Jordão; Fogaça, 2007; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020); e **afetividade** (Kawachi; Rocha; Maciel, 2022; Leite, 2012; Orlando, 2019).

Incorporamos, ao final desse eixo, estudos que versam sobre **gênero discursivo**, **gênero musical** e **gênero letra de música** (Bakhtin, 1997; Dias; *et al.*,

2011; Lima; Souza; Chaves, 2016; Santos; Lima; Silva, 2015). Dessa forma, vislumbrada nesta investigação sob os olhares questionadores dos letramentos críticos, compreendemos e retratamos a música enquanto uma entidade do discurso, na pretensão de testemunhar as canções a partir das concepções de **gênero**.

No terceiro eixo (2.3), elencamos e discutimos brevemente **artigos, dissertações e teses** que abordam o ensino-aprendizagem de língua a partir do uso de músicas, analisando aqueles trabalhos que se aproximam e/ou se distanciam do nosso, tecendo reflexões oportunas para a posterior discussão dos dados (Alves, 2019; Aquino, 2021; Dalben; Moraes, 2023; Oliveira; Silva, 2018; Pereira, 2014; Pleß, 2019; Sbalqueiro, 2013).

Finalizamos o arcabouço teórico, ainda na seção 2.3, articulando o conceito de **tradução pedagógica** a partir de pesquisas que destacam o ato de traduzir como uma atividade pertinente nos ambientes de ensino-aprendizagem de línguas, contribuindo não apenas com a apreensão de componentes linguísticos, mas também de elementos socioculturais, tendo como ponto de partida atitudes questionadoras e procedimentos e finalidades didático-pedagógicas (Pintado Gutiérrez, 2019; Souza Corrêa, 2017).

Tendo exposto as ideias principais de cada subseção, pretendemos, ao longo da fundamentação teórica, expandi-las, estabelecendo relações entre os conceitos.

2.1. QUESTIONANDO O MÉTODO À LUZ DA PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO

São diversas as abordagens e métodos que envolvem o ensino-aprendizagem de LE, e autores como Leffa (1988) e Paiva (2005) apresentam e destacam suas características, bem como seus potenciais e limites.

Remontando, primeiramente, os estudos na área da Educação, de modo mais amplo, mobilizamos Mizukami (1986). A autora contribui com um panorama geral das abordagens de ensino, dentre as quais estão: a tradicional, a comportamentalista, a humanista, a cognitivista e a sociocultural. Focalizamos esta última, por meio da qual, sob um viés freiriano, Mizukami (1986, p. 91) certifica que “o conhecimento é elaborado e criado a partir do mútuo condicionamento, pensamento e prática”, tomando por verdade que “o processo de conscientização é sempre inacabado, contínuo e progressivo, é uma aproximação crítica da realidade que vai desde as

formas de consciência mais primitivas até a mais crítica e problematizadora e, conseqüentemente, criadora”.

Manifesta-se, a partir disso, a figura de “um professor que esteja engajado numa prática transformadora”, que se preocupe em estimular a criticidade em sala de aula e a problematização de discursos cristalizados, visando “desmistificar e questionar, com o aluno, a cultura dominante, valorizando a linguagem e cultura deste, criando condições para que cada um deles analise seu contexto e produza cultura.” (Mizukami, 1986, p. 99).

No campo da Linguística Aplicada, por sua vez, com o passar dos anos, os pensamentos e as concepções acerca dos métodos desenvolvidos para o ensino-aprendizagem de LE também se alteraram e buscaram atender “as demandas da sociedade”. As intencionais aspas apontam para as problemáticas que envolvem os métodos, pois, nos momentos sócio-históricos em que foram concebidos, desenvolvidos e postos em prática, os métodos se centravam em prescrições e restrições, desconsiderando, muitas das vezes, a multiplicidade contextual e a localidade em que o ensino se situava.

Sob um olhar diacrônico, todavia, destacamos a importância desses métodos e abordagens para o campo do ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que contribuíram significativamente para os espaços-tempo aos quais aludem.

Como um breve exemplo, recuperamos a Abordagem Audiolingual, que priorizava a repetição e o mimetismo, a fim de alcançar uma pronúncia fluente, tendo como base os estudos behavioristas. Sob diversas perspectivas contemporâneas, essa é uma prática que desfavorece habilidades imprescindíveis para o aprendizado de uma língua, como a leitura e a escrita, por exemplo. No entanto, para o contexto da época, referente ao período da Segunda Guerra Mundial, o desenvolvimento de tal abordagem foi eficiente e possibilitou aos militares americanos um conhecimento básico, porém suficiente, das línguas estrangeiras das nações em guerra. Nesse viés, é necessário contemplar os métodos anteriores sob uma compreensão histórica.

Essas abordagens, todavia, seguem presentes em contextos contemporâneos de ensino-aprendizagem. De certa forma, existem casos em que determinadas práticas e métodos são relevantes, mas é preciso, tal qual assevera Pennycook (1989), questionar o *status quo* e buscar alternativas para as limitações encontradas, instituindo uma base educacional plural, em que diferentes materiais sejam

mobilizados, que o ensino seja localmente contextualizado e que os professores e alunos desenvolvam maior autonomia no percurso a ser trilhado.

Na reflexão e na problematização de conjunturas educacionais que privilegiam o positivismo, o patriarcado e a universalidade, o referido autor assume uma postura que toma o campo da educação como inerentemente político. Em outras palavras, Pennycook defende que o conhecimento parte do interesse observado no ambiente de ensino-aprendizagem em que professores e alunos estão inseridos, ele é, então, “produzido em uma configuração particular de circunstâncias sociais, culturais, econômicas, políticas e históricas e, portanto, sempre tanto reflete quanto ajuda a (re)produzir essas condições” (Pennycook, 1989, p. 595, tradução nossa).

Nesse mesmo sentido, Prabhu (1990) cunha o termo “senso de plausibilidade”, verificando que em um ambiente de ensino-aprendizagem, o professor examina as particularidades e reconhece práticas metodológicas, avaliadas por ele mesmo como oportunas ao contexto real de atuação. O estudioso compartilha da ideia de que

a busca por um método intrinsecamente melhor talvez deva ceder lugar à busca por *maneiras* pelas quais as percepções pedagógicas de professores e especialistas possam interagir do modo mais abrangente possível, para que o ensino se torne o mais amplamente e maximamente real (Prabhu, 1990, p. 176 – grifos nossos).

Observamos que, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, autores como Mizukami (1986), no âmbito da Educação e vislumbrando uma abordagem sociocultural, e Pennycook (1989) e Prabhu (1990), nos domínios do Ensino-Aprendizagem de línguas, já contribuem com estudos disruptivos, que procuram descentralizar a preocupação existente em privilegiar um método e torná-lo uma verdade absoluta em práticas pedagógicas. Apreciam, então, essas últimas como políticas, sociais, culturais e históricas, relativas ao espaço-tempo em que são negociadas e desenvolvidas.

Nessa linha de pensamento, Kumaravadivelu idealiza e aprimora, ao longo de anos de pesquisa e dedicação, a Pedagogia Pós-Método, que não pretende selecionar partes de outros métodos e amalgamá-las em um método final, mas preconiza que é necessário “explorar alternativas ao método em vez de seguir o caminho malsucedido de encontrar métodos alternativos” (Kumaravadivelu, 2006, p. 214 - tradução nossa).

Em consonância, Redondo (2014, p. 84) enfatiza que “o cerne da condição pós-método está pautado em um ensino contextualizado, no qual o professor reconhece a

sua turma e, a partir disso, escolhe qual o melhor caminho a seguir”, desmistificando a concepção generalizada de que exista um método perfeito e que atenda qualquer contexto de aprendizagem. Nesse sentido, em vista do pós-método, acreditamos na adequação de práticas e técnicas ao ambiente de ensino-aprendizagem.

Na conjuntura espaço-temporal em que Kumaravadivelu redige seus trabalhos, bem como nesta em que vivemos e em que escrevemos esta dissertação, ainda é possível observar alguns contextos em que se privilegia posições hierárquicas e pouco flexíveis na relação professor-aluno. Não pretendemos, com essa afirmação, destituir o professor como figura central no processo de ensino, mas questionar a resistente predileção de algumas instituições educacionais e/ou de alguns docentes por métodos prescritivos de ensino-aprendizagem, que, muitas das vezes, acomodam os discentes como aprendizes passivos e pouco autônomos.

Fundamentado em tais premissas, o pesquisador indiano concebe essa pedagogia a partir de três parâmetros (Kumaravadivelu, 2001, 2006): a particularidade, a praticabilidade e a possibilidade. O primeiro, o da particularidade, corresponde à contextualização do ensino e à *localidade*, de modo que para

[...] ser relevante, [o ensino] deve ser sensível a um determinado grupo de professores que ensinam um determinado grupo de alunos, os quais, por sua vez, perseguem um determinado conjunto de objetivos em um determinado contexto institucional inserido num determinado meio sociocultural. (Kumaravadivelu, 2001, p. 538 - tradução nossa)

Visando desestabilizar e descentralizar o ensino-aprendizagem de LE das concepções hegemônicas, o professor deve ter a oportunidade de desenvolver sua própria teoria e sua prática pedagógica com base no ambiente em que está localizado. Isso nos leva ao parâmetro da praticabilidade, que consiste na indissolubilidade entre teoria e prática. Nessa proposta, os professores são contemplados como pensadores-críticos, que, com autonomia e a partir da reflexão,

precisam saber como aprender sobre seus estudantes [...], saber como explicar conceitos complexos, conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem discentes, conduzir uma sala de aula [...], como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões como uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter.”, na qual e pela qual ele possui apenas a função de reproduzir conteúdos. (Zeichner, 2008, p. 546)

Mais à frente e desenvolvendo um modelo contemporâneo para planejar aulas condizentes com as particularidades e as necessidades dos ambientes educacionais,

Rozenfeld e Viana (2019)⁵ corroboram com a concepção de Zeichner (2008) ao desvelarem aspectos basilares no planejamento de aulas, envolvendo questões relativas tanto aos alunos quanto aos professores, reconhecendo e promovendo os elementos socioculturais e institucionais que interpelam o contexto de ensino-aprendizagem, bem como as concepções de linguagem e os materiais didático-pedagógicos mobilizados. Os autores apresentam uma perspectiva que vai ao encontro do que estamos discutindo, ao afirmarem que “é necessário refletir acerca de questões inerentes a seu contexto específico” (Rozenfeld; Viana, 2019, p. 15).

Em vista das exposições anteriores, na imperiosa combinação entre teoria e prática, o pós-método ainda propõe, para além dos objetivos de aprendizagem no ambiente escolar, a existência das instituições de ensino como um espaço para a “transformação social”, conectando-se ao terceiro parâmetro: o da possibilidade.

Esse último evidencia “a necessidade de uma pedagogia atenta às relações entre ensino e poder e que leve em conta, a identidade e as experiências trazidas pelos aprendizes” (Ortale, 2023, p. 31). Essa afirmação realoca o viés linguístico para um patamar de igualdade com outros aspectos que podem ser abordados em sala de aula, garantindo — ou pelo menos pressupondo — uma relação intercultural entre os aprendizes e as novas línguas e culturas que estão em encontro.

Assim, os alunos, constituintes de múltiplas identidades, em constante descentramento e reconstrução (Hall, 2006), experimentam, se aproximam e se apropriam das línguas e das culturas de diferentes maneiras, a partir de diferentes olhares (Kramsch, 2011; Salomão, 2015).

Em breve desfecho, vale ressaltar que esses três parâmetros ocorrem concomitantemente: é a partir do contexto que o professor desenvolve sua prática pedagógica, e é com esta que ele desvenda o ambiente em que está; aquela somada à teoria, desenvolvida pelo próprio docente, contemplado como *intelectual transformador* (Pennycook, 1989), e combinada com o posicionamento crítico-reflexivo deste e dos discentes, permite que o ensino-aprendizagem esteja sensível à localidade e às necessidades do público específico.

Para além dos parâmetros, Kumaravadivelu (2006) também apresenta dez macroestratégias que “são princípios norteadores, com base nos quais os professores

⁵ O referido artigo de Rozenfeld e Viana (2019) é de grande interesse nesta pesquisa, em especial pelo compartilhamento de um modelo de planejamento de aulas de línguas, que será mais bem contemplado na metodologia desta investigação.

podem construir a prática em cada sala de aula” (Ortale, 2023, p. 32). Para um bom funcionamento e instrumentalização das macroestratégias, o autor assegura conjuntos de microestratégias, que são práticas e procedimentos desenvolvidos pelo próprio professor, visando sua turma e o ambiente educacional em que está inserido.

As dez macroestratégias propostas pelo linguista são:

1. Maximizar as oportunidades de aprendizagem [...]
2. Facilitar a interação negociada [...]
3. Minimizar possíveis desentendimentos [...]
4. Estimular as habilidades de descoberta [...]
5. Promover a consciência linguística [...]
6. Contextualizar o material linguístico [...]
7. Integrar as competências linguísticas [...]
8. Promover a autonomia do aluno [...]
9. Garantir relevância social [...]
10. Elevar a consciência cultural. (Kumaravadivelu, 2006, p. 201, tradução nossa)⁶

Apesar de serem apresentadas separadamente, elas se relacionam entre si e constituem uma teia de microestratégias que se comunicam e fluem mutuamente, a fim de externalizar a teoria e consolidar a prática pedagógica docente. Em cada contexto de ensino, e a partir de diferentes necessidades situacionais, técnicas e procedimentos mobilizados pelo professor, uma ou algumas macroestratégias podem se destacar.

Em vista do que foi pleiteado neste tópico, ressaltamos o caráter particular do ensino-aprendizagem de LE, uma vez que, por si só, uma única aula não compreende as necessidades contextuais de uma turma de aprendizes específica. Em nossa investigação, corroboramos as orientações de situar a prática docente a fim de atender as demandas do público-alvo e mobilizamos macro e microestratégias para tal finalidade.

Encerramos esse eixo teórico com a orientação de Pennycook (1989, p. 596, tradução e grifo nossos), afirmando que “devemos enfatizar o aspecto político no ensino de línguas e sempre olhar de forma **crítica** para os interesses envolvidos na produção de diferentes tipos de conhecimento”. Com essa atenção à criticidade, partimos para uma discussão teórica que envolve os letramentos e, em especial, o letramento crítico no ensino-aprendizagem de línguas.

2.2. LETRAMENTO CRÍTICO: ANTECEDENTES E DESDOBRAMENTOS

⁶ No original: 1. *Maximize learning opportunities [...]* 2. *Facilitate negotiated interaction [...]* 3. *Minimize perceptual mismatches [...]* 4. *Activate intuitive heuristic [...]* 5. *Foster language awareness [...]* 6. *Contextualize linguistic input [...]* 7. *Integrate language skills [...]* 8. *Promote learner autonomy [...]* 9. *Ensure social relevance [...]* 10. *Raise cultural consciousness[...]*.

Esta seção está organizada em três etapas: inicialmente (2.2.1) será debatida a dicotomia entre alfabetização e letramento; logo (2.2.2), refletimos sobre algumas vertentes do letramento, apontando a pluralidade de olhares e de perspectivas sociopolíticas e multimidiáticas; em seguida (2.2.3), esmiuçamos o letramento crítico e seus desdobramentos, desenvolvendo reflexões acerca dos conceitos de língua e cultura, identidade e afetividade. Ao final do capítulo, iniciamos ponderando brevemente sobre o conceito de gênero discursivo para, então, discutir o uso do gênero música em sala de aula de LE.

2.2.1. Entre alfabetização e letramento: breve tessitura

Os estudos sobre letramentos são comumente atrelados ao conceito de alfabetização; assim, de antemão, julgamos interessante esclarecer ambos os termos. Enquanto o último se atém, à primeira vista, à “tecnologia da escrita”, ao “conjunto de técnicas — procedimentos, habilidades — necessárias para a prática da leitura e escrita”, aquele refere-se às “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita” (Soares, 2022, p. 27).

Todavia, não é prudente proceder comparativamente sob mera oposição entre os conceitos. Apesar de não ser um pré-requisito, o letramento é viabilizado quando compreendemos e refletimos sobre o sistema linguístico, a partir de atividades metalinguísticas sucessivas; existem, de toda maneira, pessoas letradas, mas não alfabetizadas, tal qual o contrário. Kleiman (2005, p. 10) afirma que a escrita e seus códigos são partes fundamentais do letramento, de modo que “quaisquer dos enfoques e recursos utilizados para ensinar a decodificar, analisar e reconhecer a palavra (que correspondem aos métodos tradicionais de alfabetização) também podem ser considerados práticas de letramento escolar.”

No mesmo sentido, Lima (2024) se questiona acerca da dualidade estipulada entre as duas instituições. Para a referida autora, o conceito de alfabetização era tido, primariamente, a partir de um automatismo da leitura e da produção escrita, opondo-se ao de letramento, na medida em que este faz referência direta ao uso consciente, sócio-histórico e político da linguagem.

Em resposta à sua própria indagação, o autor (Lima, 2024) veicula que ambos os conceitos são construtos sociais e que a alfabetização não é condição imanente

para o letramento, uma vez que em situações dialógicas e interativas, uma pessoa não alfabetizada, mas letrada, tem capacidade interpretativa para compreender textos e discursos, mesmo que lidos/enunciados por outrem.

Depreendemos, com essas proposições, que o letramento está para além da centralidade em habilidades e capacidades cognitivas e metalinguísticas do indivíduo, associando-se, antes de tudo, às diferentes instâncias da vida e às práticas sociais envolvendo a escrita, inseridas ou não em ambientes de ensino-aprendizagem. Averiguamos, portanto, que definir *letramento* é uma tarefa complexa, devido aos argumentos que orientam diferentes perspectivas mediante à díade alfabetização-letramento.

Assim, compartilhamos da proposta de Kleiman (1995, p. 18-19) de que letramento se configura “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Não há uma única maneira de abordar essa habilidade, em sala de aula ou em diferentes espaços, a depender das “agências de letramento”, ou seja, das situações sociais em que os sujeitos estão inseridos.

A partir dessa concisa ideia, prosseguimos na intenção de esmiuçar o conceito de Letramento Crítico (LC), articulando um complexo de pesquisas sobre o tema que antecede este trabalho. Pretendemos, portanto, discorrer brevemente sobre algumas vertentes dos letramentos que, cronologicamente, contemplam diferentes perspectivas e contribuem para o desenvolvimento do campo do Ensino-Aprendizagem de línguas.

2.2.2. Diferentes olhares para os letramentos

Tendo como inspiração os trabalhos de Duboc (2012) e Duboc e Gattolin (2015), abordamos três linhas de pensamento que tecem as bases epistemológicas do letramento e que conferem rupturas de paradigmas. A primeira diz respeito aos “Novos estudos do letramento”, que emergiu entre os anos oitenta e noventa, a fim de responder “à necessidade de expandir o conceito tradicional de letramento até então predominante” (Duboc, 2012, p. 74-75), tendo como volante a relação entre a pedagogia crítica de Paulo Freire e os estudos socioculturais emergentes.

Inaugurando essa nova proposta, Street (1995) e Street e Bagno (2006) concebem o modelo ideológico, que fundamenta “o conceito de letramento como

prática social, numa acepção de que o processo interpretativo do sujeito-leitor [...] passa a ser conceituado sob um viés sociocultural” (Duboc, 2012, p. 75).

Nessa perspectiva, Street e Bagno (2006) contemplam a existência de “práticas de letramento”, evidenciando uma gama de possibilidades de se entender o aprendizado de leitura e escrita de textos que sempre estão associadas às relações de poder e à ideologia em uma sociedade. Assim, o autor constata que, para se alcançar diferentes objetivos com a leitura e a escrita, em diferentes culturas e grupos sociais, são necessárias práticas distintas envolvendo o letramento.

Ele ainda ressalta que essas práticas asseguram a construção de identidades e de personalidade, desempenhadas por sujeitos plurais, em variados contextos sociais, históricos e culturais, respeitando distintas organizações. Com essa proposta, os “Novos estudos do letramento” extrapolam o tecnicismo da língua escrita, situando-se, também, nos domínios político e ideológico (Soares, 2005).

Pouco depois, na década de 1990, de acordo com Soares (2022, p. 32), compreende-se a existência de letramentos no plural, uma vez que “o conceito é ampliado para designar diferentes sistemas de representação, não só o sistema linguístico”. As práticas que envolvem os letramentos conectam o desenvolvimento das habilidades de ler e de interpretar textos, bem como produzi-los, e os outros sistemas de representação possíveis, incluindo as novas mídias digitais, as imagens, os sons, os gestos, entre outras modalidades.

Partindo desse ponto de vista, os Novos Letramentos priorizam, sobremaneira, “os novos usos da linguagem que se manifestam na chamada *virada digital*, marcados, dentre outros aspectos, por uma valorização da imagem e demais modos de significação não verbais potencializados com o advento das novas mídias digitais” (Duboc; Gattolin, 2015), sem deixar de lado o caráter político e sociocultural defendido na vertente anterior.

Situados em um mundo globalizado, com trocas cada vez mais eficientes e contatos mais recorrentes, os autores Lankshear e Knobel (2003, p. 173, tradução nossa) sugerem uma epistemologia de desempenho, “de quebra de regras e inovação: de saber como proceder na ausência de modelos e exemplos existentes”. Denota-se, com isso, as transformações que advêm da tecnologia e da digitalidade, pensando no próprio tecnicismo relacionado a elas, tal qual as mudanças de paradigma no âmbito do ensino-aprendizagem, da pedagogia e da própria constituição e do reconhecimento do sujeito, e dos saberes deste, na pós-modernidade.

Nos “Novos letramentos”, constatamos uma nova episteme, que não reflete somente a iminente e constante digitalização do mundo contemporâneo frente às rápidas transformações sociais e tecnológicas, mas considera, ainda, o potencial do sujeito pós-moderno de lidar com essa nova realidade e de encontrar maneiras de aprender e de se posicionar nas diversas esferas da vida cotidiana (Cope; Kalantzis, 2000; Duboc, 2012).

No entanto, o debate plural acerca dos letramentos ainda não se encerra, já que em meados da década de 1990, elevam-se as facetas dos multiletramentos, retrato do multiculturalismo, do multilinguismo e da multimodalidade.

Mary Kalantzis e Bill Cope (2008) fazem um retorno à formação do Grupo Nova Londres (GNL), que debateu a concepção inédita de Multiletramentos, partindo da reunião das vivências e das experiências de dez pesquisadores de diferentes realidades (Allan Luke, Bill Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Gunther Kress, James Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough e Sarah Michaels), renomados nas áreas dos letramentos e da alfabetização, evidenciando diferentes contextos e comunidades de ensino-aprendizagem e denotando, por conseguinte, olhares plurais e socioculturalmente localizados.

Emerge, então, um duplo argumento para a instituição dessa nova vertente dos letramentos. Primeiramente é estabelecida “a crescente importância da diversidade cultural e linguística” (Kalantzis; Cope, 2008, p. 197), que adverte para a incessante globalização, o multiculturalismo e a diversidade linguística cada vez mais presente em variados contextos de comunicação.

Nesse mesmo viés, Rojo (2012) acrescenta que a multiplicidade de culturas confere aos estudos dos multiletramentos uma oportunidade de verificá-las sob inúmeras facetas, desmistificando as dicotomias que privilegiam o eruditismo e o cânone cultural, contemplando, então, o hibridismo cultural e fomentando a apreciação e a apropriação de “coleções culturais” diversas que podem ser desenvolvidas em sala de aula, destacando as identidades nesses contextos.

O segundo argumento fundamenta-se na multimodalidade decorrente das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a partir das quais “os modos de significado escritos-linguísticos fazem parte de padrões visuais, auditivos e espaciais de significado” (Kalantzis; Cope, 2008, p. 197). As maneiras de expressão linguística transcendem a linearidade proporcionada pela escrita tradicional, sendo

aquela, portanto, representada por inúmeros artifícios que coexistem e se combinam em dado campo de significação.

Rojo (2012, p. 18) pondera sobre a multiplicidade substancial de linguagens e de semioses nessa vertente dos letramentos, visando “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.”

Em vista dessas colocações, elencamos, a partir de Rojo (2012), três características fundamentais que articulam a variedade cultural e de linguagens defendida nos multiletramentos, estabelecendo que:

a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (Rojo, 2012, p. 23).

Dessa linha de letramentos, suscita, ainda, o conceito de *design*, referente ao caráter modelar de conteúdos pré-existentes, na intenção de transformar e de contextualizar significados advindos de *designs* à disposição, resultando em novos sentidos ancorados nas novas TICs e nas novas formas de representação textual e de significação (Kalantzis; Cope, 2008).

Nesse sentido, são elaboradas quatro alicerces, orientações, para que os multiletramentos sejam possíveis; entre eles, integram: i) a Prática Situada (*Situated Practice*), que considera contextos reais e situações significativas para acontecer o ensino-aprendizagem; ii) a Instrução Explícita (*Overt Instruction*), que diz respeito ao ensino explícito de como os discursos e outras modalidades de comunicação se organizam, recorrendo à metalinguagem e ao funcionamento descritivo dos textos; iii) a Abordagem Crítica (*Critical Framing*), que, ao encontro do letramento crítico, que veremos a seguir, preocupa-se com as leituras para além do produto textual formal, buscando por outros elementos que o compõem. Por fim, iv) a Prática Transformadora (*Transformed Practice*), que, no âmbito da pós-modernidade, assegura o deslocamento do sujeito-aprendiz de uma perspectiva conciliante para um local de ressignificação, de reaplicação e de reinvenção. Essa é uma configuração em quatro etapas e que não ocorre de maneira linear ou sequer individualmente (Duboc, 2012; Kalantzis; Cope, 2008).

Com a chegada das tecnologias e as rápidas transformações no mundo midiático e digital, essas concepções de design e de orientação dos multiletramentos

se alteraram (e continuarão a se alterar) e coincidem com novas necessidades emergentes nas realidades do mundo contemporâneo. Dito isso, destacamos as características multiculturais, multimodais e modelares dessa vertente dos letramentos, que buscam abranger diferentes práticas socioculturais e uma variedade de linguagens e semioses.

Compreendemos, também, a importância dos multiletramentos e da ênfase nos aspectos críticos e plurais para o advento do Letramento Crítico. Assim, na sequência, destinamos uma seção para deslindar o tópico central deste trabalho em desenvolvimento: o letramento crítico, seus desdobramentos e sua correspondência com um conjunto de conceitos.

2.2.3. Letramento crítico: definição e alguns desdobramentos

Inicialmente, nos parece pertinente, até mesmo imprescindível, esclarecer o que entendemos por “crítica”. Para isso, escrutinamos o estudo de Monte-Mór (2013), que revela e busca esmiuçar diferentes concepções envolvendo criticidade e o termo “crítica”. A autora contempla, inicialmente, a dicotomia existente entre *criticism* e *critique*, palavras de língua inglesa discutidas por Gikandi (2005), mas que não possuem um equivalente dual em português, sendo traduzidas idealmente para **crítica**, em ambos os casos.

Para melhor identificar, *criticism* “resulta de estudos e conhecimentos que conduzem avaliações fornecidas por especialistas reputados, como críticos de arte, música, cinema e teatro”, enquanto *critique* “se refere à percepção social que não depende da escolarização ou da mencionada especialização” (Monte-Mór, 2013, p. 34). Dessa premissa, a autora revisita trabalhos científicos e seus respectivos pontos de vista mediante aos tipos de crítica e de criticidade.

Constatando uma gama de estudiosos que elevam e/ou aludem ao conceito de *criticism*, a pesquisadora parte para outras linhas de pensamento que valorizam a crítica não-especializada (*critique*), em circunstâncias socioculturais e históricas, determinada por ações e interpretações que extrapolam o texto enquanto forma, atingindo novos sentidos e promovendo novas maneiras de ler o texto e o mundo (Monte-Mór, 2013).

Com as orientações feitas por Monte-Mór (2013), e partindo das variadas vertentes dos letramentos abordadas na subseção anterior, consideramos pertinente

investigar, então, o espectro da leitura e de suas concepções envolvendo o campo do ensino-aprendizagem.

Tendo Menezes de Souza e Monte-Mór (2006) como ponto de partida, examinamos os conceitos de “leitura crítica” e de “leitura como letramento crítico”. O primeiro visa a objetividade e a interpretação crítica daquilo que está interno ao texto. Tratando-se do texto escrito, na leitura crítica “as perguntas se voltam para depreender um sentido concebido como se estivesse contido no texto, na maneira como o texto foi construído” (Menezes de Souza; Monte-Mór, 2006, p. 115). Sardinha (2008) defende o caráter interpretativo da leitura crítica, assegurado pela forma e pela função do texto, além das intenções do autor e do contexto de produção.

Por outro lado, buscando um envolvimento mais íntimo e subjetivo do leitor com o texto e no intuito de gerar questionamentos e representatividade (Sardinha, 2008), a **leitura como letramento crítico** “procura levar os alunos a construir sentidos a partir do que lêem, em vez de extrair o sentido do texto” (Menezes de Souza; Monte-Mór, 2006, p. 115). Por conseguinte, conhecimentos e saberes são construídos e apoiados não somente na forma e na objetividade do texto, mas também nas e pelas relações contextuais, sócio-históricas e culturais que interpelam as leituras.

O leitor-aprendiz, destarte, interage com os textos ao mesmo tempo que desenvolve reflexividade e a sua cidadania. Com isso, a leitura se configura como “uma atividade de linguagem que envolve conhecer o mundo, ter uma visão desse e refletir sobre as possibilidades e as conveniências de transformação social” (Menezes de Souza; Monte-Mór, 2006, p. 116).

No mesmo viés, Jordão e Fogaça (2007, p. 89) complementam que os textos são “unidades de sentido, produzidas por culturas situadas sócio-historicamente, constituindo e sendo constituídos pela interação de muitos discursos diferentes”. Nesse cenário, o sujeito leitor posiciona-se ativamente, como agente-questionador, que transgride ao fazer e ao produto textual, inserindo-se no discurso, introduzindo novas perspectivas e (re)construindo sua identidade.

Por fim, destacamos a ótica de leitura mobilizada por Menezes de Souza (2011, p. 7), quando conceitua o Letramento Crítico Redefinido em oposição ao Tradicional, de modo que aquele refere-se à “leitura como dissenso, conflitante: divergência entre produtores de significação”; ou seja, o eu-leitor se coloca e se vê no discurso, promove interpretações objetivas e subjetivas, que podem ou não acordarem com as intenções do autor. Com isso, na díade “leitura crítica” e “leitura como letramento crítico”,

destacamos que este último viabiliza ao sujeito a reflexividade e possibilidades de transformar o mundo, questionando as relações de poder e exercendo sua cidadania.

Na atual investigação, nos apoiamos na leitura como letramento crítico para analisar e discutir os dados coletados, uma vez que apreciamos o caráter pessoal e (inter)subjetivo na construção dos saberes, de modo que julgamos relevantes as opiniões e as manifestações identitárias das/dos discentes, bem como a contribuição para a constituição da cidadania das/dos aprendizes frente às atividades interpretativas e reflexivas relativas às múltiplas leituras realizadas.

Sob esse viés crítico-reflexivo, por meio de uma postura crítica e das leituras problematizadoras e questionadoras, o LC não se configura como uma *pedagogia* (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) ou uma *perspectiva educacional* (Da Silva Coelho, 2023) que se estabelece e se concretiza instantaneamente. É, no entanto, um processo intersubjetivo e dialógico que demanda atenção e empenho frente às realidades emergentes, para que haja resultados relativos ao posicionamento crítico-reflexivo dos discentes e docentes envolvidos no ambiente educacional. É, nesse sentido, “a discussão de questões do mundo real, criando textos autênticos que abordam questões de interesse para os alunos e sua comunidade” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 140).

Nesse elo estabelecido entre “crítica” e “reflexão”, visando promover contribuições em diferentes segmentos do ensino-aprendizagem de línguas, Da Silva Coelho (2023, p. 8) delimita algumas *categorias finais* do letramento crítico, nomeadas de “atitude metodológica disruptiva” e elenca e discute diferentes *categorias intermediárias*, dentre as quais destacamos, por agora, os princípios de “reflexividade” e de “criticidade”.

Entendemos que ambas as instâncias são complementares e concomitantes; por isso defendemos o fomento à capacidade crítico-reflexiva do aluno e que urge a necessidade de formar cidadãos sensíveis às diferenças; discentes encorajados a se deslocarem de zonas confortáveis de percepção do mundo, posicionando-se, diante das adversidades e das diferentes realidades e experiências coexistentes, reveladas e mediadas, sobretudo, em ambientes de ensino-aprendizagem criticamente orientados (Da Silva Coelho, 2023).

Nessa direção, é fundamental, em ambientes como a sala de aula de LE, preparar cidadãos sensíveis às inúmeras vivências, com olhares para a alteridade, sem mascarar os fatos ou atenuar as diferenças entre pontos de vista, crenças ou

ideologias (Jordão, 2007; Rozenfeld, 2016). Jordão (2013, p. 43) contempla que os “conflitos são entendidos no LC como aspectos produtivos do poder, como sendo oportunidades para a construção de conhecimento, de aprendizado e de transformação de procedimentos interpretativos e visões de mundo”, reconhecendo o sujeito-aprendiz como agente na formação dos saberes.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 141) também ponderam sobre a construção de sentidos e a autonomia e a autoria por parte dos alunos nos processos de letramentos, dizendo que “a pedagogia crítica envolve os estudantes como atores sociais, levantando questões de interesse tanto local ou pessoal, quanto global ou público, fazendo com que possam identificar problemas e desafios atuais”.

Enquanto localizados em um espaço de ensino-aprendizagem fundamentado e envolto pelos letramentos críticos, os discentes estão propensos a interações recorrentes, assegurando um campo aberto para a troca de ideias e de experiências. Moderados pelo respeito e mediados pelo professor, manifesta-se um local propício para o embate de posicionamentos, frequentemente construindo e reconstruindo os saberes e os sentidos ao questionarem a si próprios e aos demais presentes no ambiente educacional (Da Silva Coelho, 2023; Monte-Mór, 2013). Nesse sentido, potencializa-se, “de maneira conjunta, o desenvolvimento linguístico, comunicativo e crítico” (Da Silva Coelho, 2023, p. 4).

Na prática docente e no planejamento das aulas, Silva (2018) assegura, ainda, que independentemente do nível de proficiência em que a turma e/ou o(s) aprendiz(es) se encontra(m), os textos autênticos se constituem como recurso didático-pedagógico para se trabalhar a partir de um viés crítico. Para concretizar essa proposta, a autora sugere que o professor procure “minimizar os problemas de ordem linguística” (Silva, 2018, p. 55).

O docente, então, possui um papel fundamental na promoção do letramento crítico e das discussões (des)encadeadas em sala de aula. Além de mediador dos diálogos entre os alunos, o professor precisa reconhecer e reivindicar sua autonomia. Assim como no pós-método (Kumaravadivelu, 2001, 2006; Ortale, 2023; Ortale; Ferri; Silva, 2021), o LC também eleva o docente enquanto intelectual e produtor de conhecimento teórico e prático.

Voltando-nos à formação crítico-reflexiva dos estudantes e aos múltiplos posicionamentos, percepções e sentidos despertados, compreendemos que o professor “deve estar atento ao papel do conhecimento local na identificação e

solução de problemas, assim como ao desenvolvimento de práticas condizentes com o contexto do qual ele faz parte” (Silva, 2018, p. 53), revelando as instabilidades presentes nos discursos que ele mobiliza e reafirmando as inúmeras possibilidades de entendimento e interpretação dos textos.

Diante das discussões apresentadas, acordamos com a definição de “crítica” que a toma sob uma ótica social, cultural e histórica e concluímos que os conceitos que propomos anteriormente podem dar sustentação para compreender a importância do fomento à criticidade e à reflexividade das/dos discentes participantes da pesquisa, para o reconhecimento e para a análise dos múltiplos pontos de vista, assim como para as variadas leituras de mundo dessas/es alunas/os.

Feitas essas considerações, procedemos, a seguir, nossas discussões a partir dos desdobramentos do LC, visitando e esmiuçando alguns conceitos e aspectos pertinentes para esta investigação: a relação língua-cultura; identidade; algumas ponderações acerca da afetividade na sala de aula de línguas; e reflexões sobre gênero discursivo, a fim de estabelecer a música nas bases epistemológicas da discursividade.

2.2.3.1. Língua e cultura pela perspectiva do letramento crítico

Avaliamos necessário promover relações entre os conceitos de língua e cultura articulados aos estudos do letramento crítico, elucidando nossas perspectivas e a fluidez imperiosa diante do binômio língua-cultura.

Parece pertinente, inicialmente, evidenciar que *língua* e *linguagem* são termos intercambiáveis, mesmo que se distanciem semanticamente quando nos aprofundamos nos estudos que versam sobre o discurso e o enunciado (como fazem Benveniste e Foucault) ou mesmo na linguística estruturalista saussuriana, que tomou a linguagem como um elemento guarda-chuva que abarca as línguas como entidades arbitrárias e convencionadas (Flores, 2019; Fernandes; Sargentini, 2022).

Corroborando essa proposta, realizamos, em sequência, uma breve retomada às óticas pelas quais *língua* e *linguagem* já foram/são concebidas, buscando um referencial teórico que sustente a ideia de que, além dos traços formais e biológicos que envolvem esses conceitos, devemos nos atentar e privilegiar o fator sociocultural que as circundam.

Marcondes (2009), por exemplo, sustenta que a língua já foi vista como um elemento natural e biológico, desprovido de elos socioculturais; todavia, isso mudou quando os teóricos e pensadores começaram a identificar que a língua transcende as barreiras formais e atinge camadas sociais, políticas e ideológicas que a (re)constroem e a metamorfoseiam.

Na tradução da obra de Whitney (2010), no “Prefácio à edição brasileira”, é evidente o caráter revolucionário, atualizando a concepção de linguagem de perspectivas naturalistas para sua contrapartida: uma compreensão humana e socialmente construída, que ressalta o caráter convencional e arbitrário das línguas.

O autor estadunidense abre brecha para retomarmos Saussure, que, apesar de considerar que a língua deveria ser investigada prezando seu funcionamento interno (Costa, 2011), também apresenta uma proposta que não desconfigura língua como um fator social, revelando-a como um produto cultural, social e político-ideológico (Flores, 2019).

Sob a ótica foucaultiana se manifesta a ideia de que há uma relação imanente entre *enunciado* e *signo*, e, conseqüentemente, entre *discurso* e *língua*, entendendo esta como um dos elementos que constituem o enunciado ou, para melhor dizer, é a entidade que materializa o enunciado em um tempo e um espaço. (Fernandes; Sargentini, 2022).

Nesse viés, Jordão (2013, p. 41), no trabalho com os pibidianos na UFPR, logo nas primeiras palavras, e com base em Foucault e no LC, conduz o leitor para o fato de que “língua é discurso, ou seja, espaço de construção de sentidos e de representação de mundo e de pessoas”, assegurando que “*construções* sociais, culturais, políticas, são sempre *interpretações* ou *textos*”, situadas em contextos específicos de significação.

Mais adiante, os estudos sociolinguísticos emergem e privilegiam, com ainda mais ênfase, as relações entre a língua e os aspectos socioculturais dos falantes. Nesse campo de investigação sobreleva-se a profícua interdependência entre língua, cultura e sociedade, focalizando e destacando a indissolubilidade entre essas instâncias e corroborando a ideia que defendemos neste trabalho, de que uma língua não está distante e nem pode ser dissociada de seu contexto social de produção (Bortoni-Ricardo, 2019).

A virada histórica que privilegia os fatores socioculturais e político-ideológicos na concepção de língua e nas práticas de leitura e de escrita contribui para esta

investigação, em especial, às associações que desenvolvemos entre esses fatores e o LC. A língua e a linguagem são, portanto, produtos e produções culturais e sociais, construindo e disseminando textos e discursos, como é o caso da música, objeto central da nossa pesquisa.

Autores como Câmara Jr. (1955) e Galelli (2015) compartilham que a língua é um dos elementos da cultura, devido à constituição daquela a partir desta; ao passo que a cultura depende igualmente da língua para ser expressa e para, então, articular discursos e promover diálogos que podem impactar, em maior ou menor grau nas concepções culturais e na forma de ver o mundo dos sujeitos presentes em um grupo social específico.

Língua e cultura são, para nós, entidades interdependentes e nos apoiamos em Kramsch (1998) para defender tal posição. A autora sustenta que “as culturas não são apenas heterogêneas e passam por constantes mudanças, como também espaços de disputa por poder e por reconhecimento” (Kramsch, 1998, p. 10, tradução nossa). Para que as manifestações culturais ocorram, a língua funciona como um sistema simbólico que (re)constrói as identidades sociais, tornando inimaginável uma representação unilateral entre “uma língua, uma cultura” e, ainda mais inconcebível, a noção de que a língua é um sistema meramente estrutural. Sob essa perspectiva, reconhecemos que língua e cultura são instituições que caminham juntas, no plano simbólico e representativo de sociedades e identidades.

Em vista disso, lançamos um olhar para os diferentes conceitos de cultura. Desde “cultivo” e “criação”, até “civilidade”, na França, ou “intelecto” e “conhecimento artístico”, na Alemanha, a ideia de cultura variou — e ainda varia — de acordo com as crenças e ideologias das épocas e das sociedades. É comumente vista como um elemento nacional e homogêneo, mas também é adotada como um elemento que revela as diferenças sociais, as distintas orientações político-ideológicas e as identidades dos sujeitos que integram grupos sociais de extensões diversas (Santos, 1991; Hall, 2006).

Compreendemos que, para além da heterogeneidade e das transformações, as culturas “[...] também são palco para lutas por poder e por reconhecimento” (Kramsch, 1998, p. 10, tradução nossa), adicionando um caráter subversivo e combativo aos grupos sociais que muitas vezes são compelidos à margem da sociedade. Assim, cultura, enquanto costumes, crenças e tradições, tem um padrão que é elevado pela elite nacional, comprometendo comunidades culturais não convencionadas.

Brandão (2009, p. 718), sob uma perspectiva antropológica e simbólica, traduz a concepção que temos em nossa investigação sobre cultura ao afirmar que

a cultura é e está, portanto, nos atos e nos fatos através dos quais nos apropriamos do mundo natural e o transformamos em um mundo humano, assim como nos gestos e nos feitos com que nos criamos a nós próprios ao passarmos de organismos biológicos a sujeitos sociais, ao criarmos socialmente nossos próprios mundos e ao dotá-los e a nós próprios – nossos diversos seres, nossas múltiplas vidas e nossos infinitos destinos – de algum sentido.

O conceito é elevado a uma multissemiótica: não há uma cultura única, mesmo dentro de uma sociedade nacional; o que é cultura é identificado e arquitetado pelas relações sociais que se constituem e geram sentidos, signos e símbolos. Cultura é, ainda, fluida e mutável, sensível às alterações espaço-temporais, bem como é reflexo das crenças, costumes e tradições. É, portanto, um elemento derivado da subjetividade humana e da historicidade (Kramsch, 1998).

Pensemos, então, no *entretecer de culturas* (Brandão, 2009, p. 718), que remete à qualidade simbiótica da cultura. Não é, no entanto, uma simples aglutinação, mas uma consequência da convivência e da coexistência de identidades sociais e de culturas, justamente no plural, que se conectam e, umas das outras, se aproximam, se apropriam e se (re)identificam.

Dito isso, contemplamos *língua* e *cultura* em uníssono nas práticas situadas envolvendo o fomento ao LC, ou seja, como um binômio ubíquo nos contextos de ensino-aprendizagem de línguas. Os textos/discursos mobilizados em sala de aula são — ou pelo menos deveriam ser — resultado direto das práticas culturais e das interpretações do mundo real, possibilitando reflexões críticas, (re)interpretações de um ambiente dialógico.

É importante estabelecer algumas relações entre essa díade *língua-cultura* e as discussões alvitadas nos procedimentos de análise, uma vez que as canções selecionadas e trabalhadas em sala de aula viabilizaram o destaque de ambas as entidades. Embora tenha sido oportuno o trabalho com a *formalidade da língua*, dada a intenção de associar as músicas ao conteúdo programático, foi igualmente importante o enfoque nos aspectos culturais suscitados pelas composições, nos atentando para questões sócio-históricas e político-ideológicas. Tal procedimento oportunizou reflexões pertinentes entre os discentes, as quais foram além dos códigos linguísticos, podendo ter contribuído para a sua formação, não apenas como

professores da língua estrangeira, mas como cidadãos críticos na complexa sociedade contemporânea.

Feitas essas considerações, prosseguimos nosso percurso teórico abordando estudos que lidam com as noções de identidade e de constituição identitária dos sujeitos, concepções que também são de grande pertinência a esta investigação. Procuramos, então, discutir identidade com sustentação no LC e sob uma ótica contra hegemônica que desmistifique a idealização de que exista uma identidade homogênea concebida a partir de uma cultura nacional.

2.2.3.2. Identidade e constituição identitária

Os estudos acerca do LC também focalizam o caráter identitário, inerente ao uso e à apropriação dos letramentos e dos discursos que percorrem o processo de ensino-aprendizagem (Jordão; Fogaça, 2007; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Da Silva Coelho (2023) destaca a “constituição identitária” como outra categoria intermediária que se manifesta como um movimento flexível e heterogêneo, pautado em reflexões críticas acerca de estereótipos sociais e nacionais, combatendo preconceitos enraizados nas sociedades e nas múltiplas identidades que as constituem. Nesse sentido, na integração entre aspectos linguísticos e culturais, com bases críticas e afetivas, a autora propõe que a perspectiva educacional em sala de aula de línguas se desenvolva na instalação de diálogos e nas trocas de experiências e de percepções, “com devido respeito às diversidades ontológicas e epistemológicas, evidenciando aspectos que devem ser conectados com a realidade dos estudantes, suas identidades, culturas, subjetividades, representações, gênero, raça, etnia e sexualidade” (Da Silva Coelho, 2023, p. 14).

Tendo esta como uma pauta indispensável para refletirmos nossa investigação e os dados proeminentes dela, reservamos esta subseção para algumas ponderações acerca das noções de “identidade”, tendo Hall (2006) como base teórica elementar.

Em sua obra “A identidade cultural na pós-modernidade”, pautado em uma visão pós-moderna, Stuart Hall (2006) contempla diversas concepções de identidade e o potencial da globalização na ruptura, no deslocamento e na fragmentação dos sujeitos e de suas subjetividades. Ao destacar a instabilidade identitária, oriunda das recorrentes contradições às quais estamos submetidos, o sociólogo britânico-jamaicano propõe um sujeito pós-moderno, em que “o próprio processo de

identificação, por meio do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (Hall, 2006, p. 12).

Bauman (2005 [1925], p. 17-18) assevera que “a ideia de ‘ter uma identidade’ não vai ocorrer às pessoas enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa”. Assumir essa afirmação nos instiga a refletir que “identidade” não é um conceito acabado; contrário a isso, como consequência do incessante deslocamento no mundo globalizado e das constantes relações intra- e interpessoais, é determinante a suscetibilidade das identidades a mudanças.

Esse coeficiente nos faz questionar sobre a existência de culturas nacionais, nas quais e pelas quais os indivíduos buscam validação e se sentem pertencentes a algum lugar (Bauman, 2005 [1925]; Hall, 2006). A imagem de “uma cultura, uma nação” perpassa por questões simbólicas e por tradições (re)construídas pelo homem em sociedade. Hall (2006, p. 59) enfatiza que “uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela é também uma estrutura de poder cultural”. Nessa premissa, identidade e cultura são conceitos que andam lado a lado, podendo representar uma sociedade-nação, mas podendo, ambos, subordinarem-se a ela.

Depreendemos, destarte, que cultura e identidade são entidades complexas e que demandam compreensões plurais e descentralizadas; propomo-nos, então, a olhar além das fronteiras formais e imaginárias que circundam as sociedades e os discursos na modernidade tardia (Hall, 2006). Conferimos, portanto, ao espectro do LC a concepção de identidade assumida por Stuart Hall (2006), na medida em que aquele possui um caráter disruptivo e instável, certificado, no caso da nossa pesquisa, por exemplo, por variadas leituras como letramento crítico de discursos manifestos em forma de música.

Em nossa investigação, no percurso de análise dos dados, foi possível identificar diferentes interesses e motivações pelos quais as/os participantes aprendem a língua-alvo, em relação ao uso de músicas para essa finalidade, além das experiências prévias com a temática. Essas informações nos possibilitaram obter uma visão da constituição de suas identidades e de como elas se manifestam e/ou se reconstroem em sala de aula, por meio dos diálogos mediados pelo professor. Diante das canções e de suas particularidades, as/os discentes demonstram seus gostos e manifestam suas inferências e suas compreensões sobre as temáticas culturais

envolvidas nas músicas, podendo levá-las/los a romper com possíveis estereótipos e traçar paralelos entre as culturas.

Prosseguimos, agora, dialogando com estudos sobre afetividade, dado que são atinentes ao LC e podem contribuir tanto para a construção identitária dos sujeitos-aprendizes quanto para a criticidade na relação entre as/os estudantes, o objeto de aprendizagem e o professor mediador.

2.2.3.3. A afetividade e a relação *sujeito-objeto-mediador*

Sob uma perspectiva crítica e sociocultural, é definido que a afetividade “envolve tanto a emoção, vista como o vínculo primeiro entre o sujeito e seu ambiente, bem como os sentimentos, marcados por sua natureza psicológica e, assim, caracterizados por elementos representacionais e de duração mais longa” (Kawachi; Rocha; Maciel, 2022, p. 39).

O afeto é, portanto, um resultado da cognição, na relação entre o biológico e o psicológico do ser humano, que articula as emoções, o que é natural e orgânico, com entidades simbólicas e culturais. A afetividade é mais tardia do que a emoção e se constitui a partir de “vivências e formas de expressão mais complexas, desenvolvendo-se com a apropriação, pelo indivíduo, de processos simbólicos da cultura, que vão possibilitar sua representação” (Leite, 2012, p. 360).

De acordo com o Grupo do Afeto (Leite, 2006; Leite; Falcin, 2006; Leite; Tassoni, 2002; Leite; Tagliaferro, 2005), que realiza pesquisas nas áreas da emoção e da afetividade desde a década de 1990, depreendemos a relação triádica *sujeito-objeto-mediador*. Nela, o sujeito, um indivíduo ativo e capacitado para construir sentidos, interage com o objeto, podendo este ser um texto, um discurso, um assunto ou mesmo uma pessoa física. Todavia, para que esse contato se estabeleça e resulte em relações afetivas, nos processos cognitivos e representativos, é necessário um outro agente: o mediador. Na sala de aula, “o tipo de relação afetiva que vai se estabelecer entre o aluno e um determinado conteúdo escolar [...] vai depender, em grande medida, da concretude das práticas de mediação pedagógica planejadas e desenvolvidas em sala de aula” (Leite, 2012, p. 362).

Nesses contextos, o professor tem o papel fundamental na organização do conteúdo a ser ministrado, delimitando quais assuntos e temas são adequados para o nível de proficiência da turma e quais os objetivos por trás deles. Além disso, os

variados percursos de ensino-aprendizagem devem ser sensíveis às conexões estabelecidas entre o docente e os discentes. O professor deve ter em mente que os alunos não são desprovidos de conhecimentos, muito menos são robôs, que assimilam e aprendem os conteúdos de imediato; há, portanto, um caminho a ser percorrido e que demanda uma associação imprescindível entre as atividades escolhidas e os objetivos propostos (Leite, 2012; Orlando, 2019).

A motivação torna-se ponto central no desenvolvimento da aprendizagem da língua, progredido por meio do manejo de atividades condizentes com o conteúdo e com o planejamento das aulas, bem como pela boa relação interpessoal estabelecida entre os integrantes do ambiente de aprendizado (alunos e professores). A sala de aula é, portanto, um local de relações contextualizadas. De acordo com Leite (2012, p. 364),

olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções, etc. constituem aspectos da trama de relações interpessoais que implicam em um enorme poder de impacto afetivo no aluno, positivo ou negativo, dependendo da forma como essas interações são vivenciadas.

Para esta investigação, tomamos o conceito de afetividade como um elemento a ser observado na construção das relações afetivas entre as/os discentes, as canções selecionadas e as práticas pedagógicas mobilizadas pelo docente no decorrer da coleta de dados. No entanto, não nos debruçaremos sobre esse conceito em detalhes, mas nos limitaremos a abordá-lo quando houver pertinência na discussão dos dados, tendo em vista que partimos da premissa que os estudos que versam sobre afeto podem contribuir para conjecturar as múltiplas identidades que coexistem em sala de aula, as leituras como letramento crítico estimuladas e os pontos de vista elaborados e manifestos.

Para encerrar as discussões nesta seção de letramentos, propomos uma breve reflexão a respeito de duas concepções concernentes ao âmbito da discursividade: o texto autêntico e o gênero discursivo (musical).

2.2.3.4. De texto autêntico à gênero musical

Na seção 2.2.3 discutimos o conceito de “texto autêntico”, que, de acordo com os trabalhos de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e Silva (2018), referem-se aos discursos que se formam a partir da interação real entre o sujeito e o mundo, entre o

eu e o outro, em uma relação verossímil à realidade experienciada. Destacamos a importância dessa concepção, uma vez que já consideramos e compartilhamos da noção de que a língua é um elemento intimamente ligado à cultura e às relações sociais, e, por consequência, se realiza a partir da interação entre os sujeitos.

Em contrapartida, pretendemos, na sequência, compartilhar uma série de reflexões, iniciando com os seguintes questionamentos: É possível, de fato, avaliar a autenticidade de um texto? Ao pensar na canção, elemento central no desenvolvimento desta investigação, é possível defini-la a partir de sua autenticidade?

Reconhecemos que o recorte musical que compõe a coleta de dados e a pesquisa em pauta foi elaborado a partir de canções que carregam em suas letras aspectos culturais, sócio-históricos e político-ideológicos, marcados ora de maneira explícita, a partir de elementos linguísticos, ora implícita, demandando leituras, interpretações e problematizações aprofundadas. Condizente ao que os autores asseguram (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Silva, 2018), a configuração de nosso trabalho pode ser apropriadamente associada ao conceito de texto autêntico. Todavia, questionamos a possibilidade de atribuir à música a qualidade da autenticidade, uma vez que tal discussão foge do escopo dessa pesquisa.

Em vista dessa premissa, iremos nos ancorar nas concepções de gênero discursivo defendidas por Bakhtin para, então, testemunhar e legitimar o gênero musical como enquadramento teórico para o recorte musical com o qual nos comprometemos.

Para dar início e compreender a música como um gênero, remontamos a composição triádica bakhtiniana, a fim de elaborar a teoria que alicerça os gêneros discursivos (Bakhtin, 1997; Dias; *et al.*, 2011). De acordo com Bakhtin (1997, p. 279),

a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, [...] mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Destacamos os três pilares que fundamentam e dimensionam os gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana: o *estilo*, a *construção composicional* e a *temática*. O primeiro refere-se à forma linguística, ou seja, “contempla questões individuais de seleção e opção: vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais, [...] sendo os literários mais propícios para a manifestação subjetiva”

(Dias; et al., 2011, p. 145). Apoiados no gênero musical, ponderamos com mais facilidade acerca do ritmo, do tom, de marcas de oralidade, entre outros elementos estilísticos. Portanto, o estilo transparece na seleção de palavras e na *forma* de enunciar, de modo que cada gênero e subgênero possui suas características e singularidades, com devidas aberturas para o estilo individual de cada compositor.

O segundo pilar condiz com a maneira como determinado enunciado é organizado e estruturado; assim, caminhando lado a lado com o estilo, esse outro fundamento contempla a ordenação das partes do discurso e à padronização dos enunciados de um determinado gênero (Bakhtin, 1997). Na música, mais uma vez, esse pilar se concentra na *forma* da canção. Os diferentes gêneros musicais se comportam a partir de uma gama limitada de estruturas, seja por estrofes e refrões ou pelo fluxo de pensamento, em textos corridos. A construção composicional não é aleatória e atende às expectativas sociais situadas em determinado gênero musical.

Por fim, ao tema concerne o conteúdo abordado e assumido em um determinado contexto sócio-histórico e político-ideológico (Bakhtin, 1997; Dias; et al., 2011). Uma canção pode remeter a um mesmo tópico central, como as músicas que possuem cunho crítico-social, mas com temas distintos, que variam de acordo com as situações em que foram compostas e/ou com os momentos e espaços em que foram ouvidas e interpretadas.

Essa tríade bakhtiniana que dimensiona a teoria sobre os gêneros discursivos sugere que os três pilares funcionam em concomitância e interdependência, assumindo a relação dialógica entre os enunciados existentes e aqueles que virão, nos fazendo considerar “as condições sócio-históricas (tempo e espaço) e o conjunto de participantes que se utilizam do enunciado em questão, bem como de suas intenções” (Dias; et al., 2011, p. 145).

A música, como pudemos ver no delineamento estabelecido nos parágrafos anteriores, se enquadra nos gêneros discursivos seguindo o dimensionamento bakhtiniano e é através deste que, primordialmente, definimos e investigamos a música enquanto gênero musical.

Outros estudos, agora situando de maneira explícita a música como gênero, são os de Santos, Lima e Silva (2015) e de Lima, Souza e Chaves (2016), que compartilham do conceito de “gênero letra de música”. No primeiro estudo, as autoras, que visam contribuir com o ensino-aprendizagem da língua portuguesa em sala de

aula por meio de práticas sociais discursivas, evidenciam a construção composicional e estilística a partir da organização estrutural, e enfatizando que, nesse gênero,

os sentimentos subjetivos são expressos liricamente: o eu busca expor suas emoções, propondo ao leitor fazer relações entre a temática textual com experiências pessoais, propondo uma reflexão da realidade, induzindo a interpretação e a criticidade em relação à vida (Santos; Lima; Silva, 2015, p. 8).

Em outras palavras, as pesquisadoras compartilham da ideia de que o gênero letra de música possibilita não somente o domínio de regras e funções linguísticas, mas também a instituição um ambiente de acolhimento e de receptividade aos aprendizes, partindo da premissa que a música é um elemento cotidiano para eles.

No mesmo viés, Lima, Souza e Chaves (2016), concentrando-se nas práticas de letramento para o ensino de língua portuguesa como LM, também legitimam a escolha pelo gênero letra de música devido à ampla possibilidade de estar intimamente conectado ao cotidiano dos discentes e do professor. Nesse sentido, os autores discutem que os gêneros são portas de entrada para acessarmos as variadas culturas e nos aproximarmos das vivências de outrem, na crença de que, “além da linguagem ser acessível a todos, a música acompanha historicamente o desenvolvimento da humanidade, fato comprovável em todos os registros da trajetória da história” (Lima; Souza; Chaves, 2016, p. 1315).

Essa perspectiva é de grande pertinência para os estudos do LC, uma vez que esse sugere o uso de textos, de discursos, que deem oportunidades ao leitor, ao aprendiz, de discutir temas que estão além da interpretação centrada na formalidade e na função interna dos textos. Cria-se, portanto, oportunidades para o aprofundamento em questões subjetivas, revelando e priorizando o conhecimento prévio das/dos discentes, as bagagens culturais e a formação crítica para a cidadania.

Sintetizando as discussões deste eixo teórico (2.2), concluímos que o LC é uma vertente dos letramentos que viabiliza diferentes modos de ler e observar o mundo ao redor, tornando a sala de aula um ambiente de reflexões-críticas, de empoderamento, de embates culturais, de questionamentos, de transformações e de (re)construções identitárias. Vimos, ainda, que o LC se alinha a alguns aspectos da afetividade nas diferentes interações entre o alunado e as músicas utilizadas e mediadas pelo docente. Traçamos, por fim, breves considerações sobre a música como um gênero discursivo, sendo compreendida como “gênero musical” ou “gênero letra de música”.

Partimos, agora, para elencar e relacionar trabalhos que versam sobre a música e o ensino de línguas e que fazem uso de diferentes abordagens, técnicas e procedimentos para abordar as línguas-alvo, indo, por vezes, ao encontro da metodologia e do referencial teórico elaborados em nosso trabalho, lançando mão de perspectivas semelhantes. Veremos, entretanto, que não apenas de similaridades coexistem essas pesquisas.

2.3. O USO DE MÚSICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Alguns autores já descreveram a concomitante evolução do homem e da música (Ferreira, 2002; Pereira, 2014; Sbalqueiro, 2013). Ferreira (2002, p. 24) afirma que “a música como arte de combinação dos sons é praticamente tão antiga quanto o ser humano” e que, no âmbito do ensino-aprendizagem, ela é um recurso que permite ao professor uma infinidade de maneiras de uso nas práticas docentes, especialmente como elemento complementar.

Seeger (2008, p. 239) defende que “[...] a música está tão enraizada em culturas de sociedades específicas quanto a comida, a roupa e até a linguagem”, conferindo a ela um caráter intrínseco às inúmeras culturas, as quais, por sua vez, se organizam de maneiras diferentes e idealizam filosofias ímpares. Isso se reflete em distintas concepções e composições musicais.

Nesta subseção, objetivamos um recorte de trabalhos científicos, artigos, dissertações e teses que contemplam o uso de canções no ensino-aprendizagem de línguas. Para isso, esclarecemos nossas apreciações relacionando as/os autoras/es e buscando coerência entre os trabalhos.

Pereira (2014), pesquisadora na área do inglês como LE, assimila a música enquanto um objeto que remonta um ambiente lúdico em sala de aula, trazendo à tona emoções e sensações que podem proporcionar prazer na aprendizagem da língua-alvo; essa, então, seria uma das facetas e um dos potenciais das canções nesses contextos de ensino. Todavia, a autora também enfatiza que a música está para além do universo emotivo e recreativo; ela é um componente do fazer cultural, uma realização individual e coletiva, alastrada pelo contexto virtual e globalizado. Por esse motivo, ela afirma que “[...] a música codifica momentos sócio-históricos e situações da vida humana. Assim, ela pode figurar como mediadora das complexas relações entre língua, cultura e ensino-aprendizagem de LE” (Pereira, 2014, p. 221).

Compreendemos, portanto, que a canção se apresenta sob um duplo compromisso sinérgico: é um recurso que constrói um espaço acolhedor, mas que busca estimular a aprendizagem em variados sentidos, desde a apreensão linguística, tratando-se do ensino de línguas, até o reconhecimento e o aprofundamento em aspectos socioculturais.

Essa realidade sociocultural, essência do fazer musical, também se refere à condição inerente ao político-social, pela qual Sbalqueiro (2013), pesquisador na área do espanhol como LE, propõe um entendimento crítico-interpretativo das vivências que constituem essa outra cultura, essa outra língua. Segundo o investigador,

Através de atividades com música é possível propiciar a percepção dos alunos como integrantes da sociedade e agentes do mundo na medida em que ele é estimulado a analisar criticamente o conteúdo das canções, tanto nos aspectos da língua como de interpretação e reflexão. (Sbalqueiro, 2013, p. 13)

Desse modo, para conhecer o outro, o eu-aprendiz deve interagir com ele, entender suas perspectivas e expressar observações pessoais e factuais, mediando relações entre as culturas, a sua e a do outro. Nessas circunstâncias, a música apresenta-se como elemento fundamental.

Tal qual Pereira (2014), Sbalqueiro (2013, p. 14) também situa as composições como elementos lúdicos, que oportunizam um ambiente relaxado, que “minimiza o impacto dos efeitos psicológicos que bloqueiam a aprendizagem”. Mais uma vez, a música aparece como artifício que favorece o contato entre sujeitos, o *eu* e o *outro*, sem deixar de lado o prazer que a subjaz.

Por sua vez, Alves (2019, p. 87), pesquisadora na área do português como LE para alunos francófonos, enfatiza que

a canção é uma amostra, um recorte cultural de uma língua ou situação, divulgadora de uma cultura, de um país; ela pode expressar ideologias, crenças e valores de um povo; permite identificar problemas pessoais e sociais nela representados e, igualmente, pode representar um intercâmbio cultural entre os povos

Com isso, a autora concretiza análise por uma perspectiva intercultural e ultrapassa a formalidade linguístico-vocabular, predominante no uso de canções em salas de aula de LE. No mesmo viés de Sbalqueiro (2013) e Pereira (2014) defende a existência de diferentes aspectos, linguísticos e socioculturais, relacionados à música, ao afirmar que essa “possui amplas vantagens para ser um instrumento utilizado nas

aulas de LE” (Alves, 2019, p. 89), sendo muitos os benefícios aos professores, aos alunos e ao ambiente de ensino-aprendizagem.

Em consonância, Oliveira e Silva (2018), com foco na língua inglesa, destacam o “letramento musical” e as práticas didático-pedagógicas em salas de aula de LE. Os autores contemplam que, nesse tipo de letramento, a atuação docente

extrapola a mobilização de aspectos lexical e gramatical, de modo a incorporar elementos socioculturais, por meio dos quais os alunos podem se propor à abordagem comunicativa, ao exercício educacional da alteridade, a outros letramentos condicionadores de uma convivência heterogênea em sociedade (Oliveira; Silva, 2018, p. 8)

Com isso, os pesquisadores salientam as diferentes potencialidades da música no ensino-aprendizagem de línguas, sobressaltando o papel reflexivo do professor. De acordo com os autores, esse, exercendo a desafiadora função de selecionar canções pertinentes ao contexto em que se insere, carece de conciliar não apenas os diferentes gêneros e gostos musicais com as crenças que possui — em especial acerca da abordagem docente em sala de aula de LE — e com as temáticas socioculturais que almeja, mas também de encontrar caminhos para relacionar as músicas com o conteúdo programático da disciplina a ser ministrada (Oliveira; Silva, 2018).

Com premissas semelhantes, visitamos o trabalho de Dalben e Moraes (2023, p. 280), que, apoiadas nos pressupostos do pós-método, e pesquisadoras na área do inglês como LE, defendem que “o professor deve ter autonomia para desenvolver, criar e (re)pensar as próprias estratégias a serem aplicadas em sala de aula”. Em coerência com Oliveira e Silva (2018), as autoras legitimam o docente como intelectual crítico e produtor de suas próprias teorias e práticas.

Em vista disso, caracterizando a sala de aula como um espaço múltiplo e heterogêneo, e na tentativa de promover um ensino intercultural, as autoras atribuem, ainda, a música como recurso didático-pedagógico a fim de encará-lo não somente enquanto um objeto lúdico no aprendizado de uma LE, como também um elemento que possa fomentar o pensamento crítico-reflexivo dos aprendizes.

Ainda em paralelo a Oliveira e Silva (2018), uma década antes, Kawachi (2008) apresenta uma proposta de articulação entre os conteúdos temáticos e linguísticos direcionados ao ensino-aprendizagem da língua inglesa e o uso de canções. Todavia, diferentemente de Oliveira e Silva (2018), os objetivos da autora não se direcionam ao aprofundamento em questões socioculturais e político-ideológicas, mas sim no

planejamento das aulas e no desenvolvimento das quatro habilidades: falar, ouvir, ler e escrever, compreendendo a música como um recurso motivador no ensino-aprendizagem de línguas. Nesse sentido, a pesquisadora enfatiza que “a música [...] poderá ser usada como uma ligação entre o que os alunos necessitam, ou seja, o desenvolvimento cognitivo da língua inglesa e aquilo de que eles gostam, proporcionando a motivação e o bom humor” (Kawachi, 2008, p. 16)

Outros dois trabalhos, agora na área de alemão como língua estrangeira, nos parecem condizentes com as propostas amalgamadas até o devido momento. Aquino (2021) aborda o ensino de alemão como língua adicional com músicas apontando para fatores diversos que podem influenciar no processo de aprendizagem. Mesmo centrada no uso da ferramenta digital Kahoot, e apoiada em elementos e fundamentos linguísticos, Aquino (2021, p. 31) afirma que “o corpus musical selecionado deveria, além de respeitar os desejos da(o)s aluna(o)s, apresentar uma mistura entre canções populares e menos conhecidas, para que a(o)a estudantes tivessem acesso a diferentes contextos musicais”. Dessa maneira, a autora buscou por composições com relações históricas e socioculturais, a fim de abordá-las crítica e ativamente, junto às/aos participantes da pesquisa.

Tal investigação difere-se da nossa atual nos seguintes aspectos: 1) o estudo é menos aprofundado, pois não se trata de uma dissertação; 2) não há associação estabelecida ou privilegiada entre as músicas escolhidas e o conteúdo linguístico programático da disciplina em que a autora procede com a coleta; e 3) a autora não estabelece relação com os estudos do Letramento Crítico. De qualquer modo, notamos que há semelhanças com o embasamento teórico crítico-reflexivo adotado pela autora (Aquino, 2021).

Por fim, Pleß (2019) analisa o ensino-aprendizagem de alemão mediado por músicas em contexto de grupo de alunas/os mexicanos. Em contrapartida aos trabalhos discutidos anteriormente, o referido autor desenvolve seu trabalho tendo como ponto de referência a prática da tradução. Apesar de reconhecer e assinalar a profundidade sociocultural e afetiva que subjaz a composição musical, Pleß (2019, p. 221, grifos do autor) indica a seguinte atividade para o desenrolar da investigação

Um amigo mexicano escutou uma música alemã, da qual gostou muito. Porém, ele não entende alemão e sabe que você estuda a língua. Ele te pede para ajudá-lo com a tradução da música. Traduza a letra de maneira que seu amigo não tenha problemas para entendê-la. Adicione, se necessário, esclarecimentos a respeito do processo.

Mesmo que a seleção das músicas parta do gosto e do interesse das/dos discentes e que haja subjetividade no processo de tradução, devido às marcas linguísticas e às escolhas lexicais, destacamos o foco linguístico adotado pelo pesquisador, seja nas ponderações acerca das traduções realizadas ou nas considerações e discussões finais.

É importante salientar que não elencamos este artigo unicamente para fins comparativos, mais que isso, acreditamos nas potencialidades que envolvem a tradução e na forma como esse recurso pode abordar conteúdos linguísticos que extrapolam o nível de proficiência de determinado contexto de aprendizagem de LE. De acordo com Pleß (2019, p. 220), “ao utilizar-se a tradução, comparam-se os elementos aprendidos àqueles da língua materna, assim como aos de outras línguas estrangeiras aprendidas”, e acrescentamos que essa estratégia pode aproximar a/o aprendiz da língua-alvo e da cultura do outro.

Nessa direção, Jordão e Fogaça (2007) assinalam que o uso da língua materna pode ser um recurso indispensável para os debates e para as interações em salas de aula com alunos iniciantes na língua-alvo ou com níveis diversos de proficiência. Com isso, o uso da LM permite o aprofundamento nas discussões sobre a/na LE, sobre a realidade do outro, bem como as dos discentes.

Nesse contexto, interessa-nos, em especial, o conceito de “tradução pedagógica”, doravante TP, (Pintado Gutiérrez, 2019; Souza Corrêa, 2017), no qual nos apoiamos para analisar a ação de traduzir o recorte musical organizado para nossa investigação. Reconhecemos e ressaltamos, de início, que essa concepção se localiza, mais especificamente, na prática conjunta em sala de aula, entre o professor e os estudantes, com foco na abordagem comunicativa; todavia, encontramos algumas facetas que se alinham à perspectiva que defendemos nesta investigação.

De acordo com Pintado Gutiérrez (2019, p.16), que realizou uma revisão bibliográfica minuciosa acerca do tema, a tradução pedagógica “se justificará [...] sempre e quando esteja inscrita em um marco que ultrapasse a linguística”; ou seja, leva em consideração os saberes linguísticos e socioculturais, de modo que “o uso de duas línguas faz com que os estudantes vejam que a correspondência entre expressões das duas línguas não corresponde necessariamente a uma equivalência total” (Pintado Gutiérrez, 2019, p. 27).

Em complemento a isso, Souza Corrêa (2017) salienta o caráter variante e heterogêneo das línguas, de modo que não haja uma única possibilidade de se

traduzir determinado texto. Apoiada na “condição pós-método”, a autora assegura que não há um método restrito e indispensável para compreender o ensino-aprendizagem e a tradução, instituindo esta última como “mais uma ferramenta à disposição do professor e que, desenvolvida, a capacidade de bem traduzir de/para a sua língua materna (LM) a língua estudada se torne uma quinta habilidade a ser almejada pelos alunos” (Souza Corrêa, 2017, p. 182).

É importante ressaltar que Souza Corrêa (2017) não deslegitima o uso da tradução nos parâmetros do Método Gramática-Tradução (MGT), que dispunha de uma tradução sistemática e primordialmente estrutural; de fato, a pesquisadora procura argumentos para estabelecer a tradução como um instrumento didático-pedagógico, sociocultural e ideologicamente determinado, e pertinente ao ensino-aprendizagem de línguas nos profusos contextos educacionais contemporâneos.

Assim, a TP se aproxima, de certa forma, da proposta de Pleß (2019), quando o autor sugere a tradução como uma atividade didático-pedagógica, ou seja, que faz parte do ensino-aprendizagem da língua tanto quanto as habilidades de leitura, de escrita e de compreensão e produção oral.

Em conclusão a esta subseção, destacamos sete autores que, em suas respectivas línguas de atuação e de pesquisa, puderam contribuir para o que nos parece ser uma lacuna nas pesquisas sobre o tema, que é o fato de tratar-se do ensino-aprendizagem da língua alemã e o pressuposto de que a música pode ser relevante tanto como recurso complementar para o aprendizado do conteúdo programático quanto como maneira de fomentar o letramento crítico. Enfatizamos, por fim, as potencialidades da tradução pedagógica para nossa investigação, em especial para o aprofundamento nas discussões realizadas durante a coleta de dados em vista das canções mobilizadas e das traduções efetuadas pelo professor.

A seguir, damos início ao capítulo metodológico, apresentando o contexto e os instrumentos da coleta, o processo de seleção das canções e os procedimentos de análise dos dados.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Para desenvolver esta investigação, descrevemos, nesta seção, os procedimentos metodológicos adotados, sistematizando, primeiramente, os principais tópicos a serem perscrutados (Quadro 1). Para situar metodologicamente a pesquisa, tomamos como base os estudos de Bohn (1988), Burns (1999), Gerhardt e Silveira (2009), Robson e McCartan (2016) e Paiva (2019, 2024).

No Quadro 1, apresentamos os seguintes pontos que sumarizam a configuração metodológica: a área de estudo na qual a investigação se realiza; a abordagem, o método e a natureza da pesquisa; as fontes de informação que foram selecionadas e analisadas; os objetivos da pesquisa; o contexto em que ocorreu, considerando o ambiente (disciplina e turmas) e o período da coleta (quantidade de aulas e duração dos encontros); o perfil das/dos participantes; e os instrumentos mobilizados para que a coleta de dados fosse executada.

Quadro 1 - Procedimentos da pesquisa

Área de estudo	Linguística Aplicada
Abordagem mobilizada	Qualitativa
Método de pesquisa	Pesquisa-ação
Natureza da pesquisa	Aplicada
Fontes de informação	Primárias
Objetivos	Exploratórios
Contexto	Aulas ministradas na disciplina “Língua Alemã I”, nos turnos diurno e noturno (duas turmas), do curso de Letras-Alemão da UNESP-FCLAr. As aulas ocorreram presencialmente no ano de 2024, de 28 de maio a 29 de junho, contabilizando dezesseis encontros de 2 horas cada, oito para cada turma.
Participantes da pesquisa	Alunas/os inscritas/os na disciplina “Língua Alemã I” que concordaram em participar da pesquisa (24 discentes) e o professor-pesquisador. Para participar da coleta de dados, foi entregue às/aos discentes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), deixando evidente que a participação era opcional e a recusa não afetaria de forma alguma na avaliação do desempenho delas/es na disciplina.
Instrumentos de coleta de dados	Questionários semiestruturados, grupos focais e diários reflexivos do professor-pesquisador.

Fonte: Elaborado pelo autor

3.1. CONFIGURAÇÕES DA PESQUISA

Para dar início ao percurso metodológico, salientamos que a pesquisa se encontra na área da Linguística Aplicada, que busca “a solução de alguns problemas práticos”, inclusive no próprio ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, como atesta Bohn (1988, p. 15). Esse é o campo no qual desenvolvemos nosso estudo, uma vez que ele se volta a um contexto prático: aulas de língua alemã ministradas a duas turmas de graduação Letras/Alemão.

Em vista disso, estabelecemos uma pesquisa de natureza aplicada, uma vez que “[...] tem por objetivo gerar novos conhecimentos [e] por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias” (Paiva, 2019, p. 11), com objetivos exploratórios, dada a intenção de “familiarizar o pesquisador com o fenômeno sob investigação” (Paiva, 2019, p. 11). Ainda conta com fontes de informação primárias, quando os dados analisados são oriundos da investigação do próprio pesquisador (Paiva, 2019).

Este estudo é de abordagem qualitativa, pois “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 31). Uma pesquisa de base qualitativa pretende explicar determinados fenômenos e acontecimentos, e nos parece pertinente ressaltar que, em meio a um universo simbólico e subjetivo, “[...] a tarefa do pesquisador é entender as múltiplas construções sociais de significado e conhecimento”, conjecturando que “os participantes da pesquisa são vistos como co-construtores da 'realidade' com os pesquisadores” (Robson; McCartan, 2016, p. 25, tradução nossa).

Essa visão proposta por Robson e McCartan (2016) vai ao encontro de um estudo que segue os procedimentos de uma pesquisa-ação. Nas palavras de Paiva (2019, p. 74), nela “os professores [...] identificam um problema a ser investigado ou uma questão a compreender e partem para a ação e reflexão”, no tempo em que “[...] os pesquisados, em conjunto com o pesquisador, são os produtores diretos do conhecimento” (Paiva, 2019, p. 73). Não é, portanto, uma atividade de observação do pesquisador de um contexto específico, mas a participação dele na edificação do ambiente de pesquisa e de ensino, contribuindo, tanto quanto os alunos, com perspectivas e questionamentos, ao passo que aquele é, também, mediador dos

debates, conflitos e reflexões que envolvem os discentes e as condições de ensino-aprendizagem em que se inserem.

Em complemento a isso, Burns (1999, p. 25, tradução nossa) assinala que “como a pesquisa-ação é um processo de pesquisa altamente flexível, ela também pode responder rapidamente a questões políticas, sociais e educacionais emergentes à medida que impactam a prática”; ou seja, isso acentua o espaço de ensino-aprendizagem enquanto um ambiente social, que permite trocas culturais e de saberes, fortalecendo a intersubjetividade e a co-construção de conhecimentos.

A autora dá prosseguimento ratificando que “a pesquisa-ação é contextual, ocorre em pequena escala e é localizada — ela identifica e investiga problemas dentro de uma situação específica” (Burns, 1999, p. 30, tradução nossa). Nesse sentido, apoiados nas falas da linguista australiana, conferimos caráter heterogêneo aos contextos de ensino-aprendizagem de LE, levando em conta as individualidades dos aprendizes e as diferentes práticas que podem — e devem — ser mobilizadas.

Dito isso, o Quadro 2 exemplifica o processo cíclico pelo qual a pesquisa-ação se concretiza, evidenciando as relações entre as etapas (Paiva, 2019).

Quadro 2 - Etapas da pesquisa-ação

Etapas	Procedimentos na pesquisa (exemplificando)
Planejamento (encontrar uma problemática)	Compartilhar da ideia de que o uso de música no ensino-aprendizagem de línguas raramente contempla uma perspectiva crítico-reflexiva e que dificilmente as músicas correspondem com o conteúdo programático das disciplinas em que são atribuídas.
Ação (agir sobre/acerca do problema)	Fazer uma seleção de canções na língua-alvo que promovam discussões de temas socioculturais e político-ideológicos, ao passo que se relacionem com o conteúdo temático de uma disciplina; então, ministrar as aulas seguindo essa proposta.
Observação (documentar o que foi feito)	Documentar, aula após aula, em formato de diários reflexivos, o que foi realizado em sala de aula, focalizando os desdobramentos a respeito das músicas e a afinidade dos alunos com as práticas mobilizadas.
Reflexão (avaliar com criticidade e descrever os impactos)	Refletir acerca do que foi feito em cada aula, na intenção de repensar possíveis abordagens, técnicas e procedimentos que não se mostraram pertinentes ou interessantes nas turmas em que foram aplicados.
Novos planejamentos e ações (com base na reflexão)	Replanejar o conteúdo da aula seguinte de acordo com as problemáticas encontradas no processo de reflexão, adaptando o material de acordo com as necessidades

	expressas pelas/os participantes na aula anterior. Agir de acordo com essas necessidades e os interesses do alunado diante do conteúdo programático, do trabalho com as músicas e da abordagem de tópicos culturais.
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Paiva (2019)

Destacamos a transição entre as etapas de “reflexão” e de “novos planejamentos e ações”, na medida em que esta última é ponderada e viabilizada por aquela, na intenção de reorientar os horizontes e as expectativas e na procura por maneiras de adaptar as práticas exercidas ao contexto de ensino-aprendizagem.

Assim, apesar de não ter havido mudanças no recorte musical e nos objetivos finais da pesquisa durante o curto período da coleta de dados, sobrelevam-se as possíveis modificações na forma de abordar as canções e de progredir com os encontros, tendo em vista que o planejamento desses foi uma ação contínua, que se iniciou antes da coleta e perdurou durante todo o intervalo correspondente às aulas.

Feitas essas considerações, na subseção a seguir tratamos do contexto, dos procedimentos de seleção das canções e de planejamento das aulas e dos participantes da investigação.

3.2. CONTEXTO E PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO

Dividiremos esta subseção em outros quatro segmentos, apontando, inicialmente, o contexto físico/espacial (3.2.1) em que o estudo foi realizado, resultando no material, nas músicas selecionadas para a coleta e na ilustração de um plano de aula modelo (3.2.2); para, então, descrever os discentes participantes da pesquisa (3.2.3) e o professor-pesquisador (3.2.4).

3.2.1. Contexto

Para dar início à coleta de dados, foram pensados dois contextos para que ela se sucedesse, de modo que a conjuntura inicial foi desconsiderada devido à maior pertinência que atribuímos à segunda.

Assim, em um primeiro momento, cogitamos realizar a pesquisa em um minicurso que seria desenvolvido em colaboração com o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), almejando músicas em língua alemã com

caráter sócio-histórico e político, com o intuito geral de fomentar e oferecer possibilidades para ampliar o LC dos participantes. Nesse contexto, a coleta ocorreria no primeiro semestre de 2025, possibilitando ao pesquisador um período maior para planejar as aulas, tendo em vista um conjunto de músicas que foi estabelecido para tecer as discussões e destacar os aspectos culturais de interesse.

Apesar de possível, o minicurso demandaria a divulgação em redes sociais e em outros meios de comunicação virtual. Ademais, os critérios para a aceitação de interessados em integrar o curso ainda era incerto. Então, no início de 2024, acatando sugestão da orientadora desta dissertação, a proposta da pesquisa e a coleta de dados foram adaptadas para um contexto pré-existente: as aulas regulares do curso de Letras-Alemão da UNESP-FCLAr (Campus de Araraquara - SP).

O professor-pesquisador foi convidado para ministrar 16 aulas na disciplina Língua Alemã I, 8 na turma do período diurno e 8 do noturno, sendo cada uma de duas horas, durante o período de 28 de maio a 29 de junho de 2024.

Concluimos que não seria possível utilizar o mesmo recorte musical programado para o primeiro contexto de coleta (CLDP), uma vez que as aulas regulares da disciplina demandam o desenvolvimento de um conteúdo programático específico e norteado pelo livro didático “Studio 21 - A1” (Funk; Kuhn, 2013). Destarte, foi imprescindível repensar as canções, de modo a continuar elevando aspectos socioculturais e político-ideológicos e, ao mesmo tempo, a estabelecer alguma relação com conteúdo proposto para o período dos encontros.

Tendo em vista que a proposta de alteração de contexto ocorreu cerca de quatro meses antes do início da coleta, tivemos um intervalo estreito para rever a elaboração das aulas e replanejar o percurso metodológico dos encontros. Diante desse cenário, propusemos um plano de ação para selecionar, com cautela, mesmo que em pouco tempo, canções que se adequassem aos objetivos e às novas circunstâncias desta investigação.

O processo resultou na seleção de quatro canções em língua alemã, que serão apresentadas a seguir.

3.2.2. O processo de seleção de músicas e o modelo do planejamento das aulas

As discussões que se referem aos processos de seleção, de análise e de interpretação das canções concernem à seção 4.2.1, que consta no capítulo de

discussão dos dados. Por ora, pretendemos elencar as músicas que compõem o recorte destinado a esta investigação e ilustrar o planejamento das aulas por meio de um quadro que resume um dos planos elaborados para a coleta.

Referente à seleção de músicas, apoiados no livro didático “Studio 21 - A1” e tendo o início da coleta previsto para o dia 28 de maio, planejamos as aulas conciliando as canções com o conteúdo do Capítulo 4 do material, que tem como tema Pessoas e Moradias (*Menschen und Häuser*), contando com um conjunto lexical condizente com tipos de moradia, móveis e cômodos, enquanto, em termos gramaticais, são abordados o caso declinatório acusativo e os pronomes possessivos. Além disso, buscamos por músicas que também retratassem temas socioculturais e político-ideológicos, a fim de aprofundar discussões a respeito deles em sala de aula.

Dito isso, nesse cenário, optamos por quatro canções: 1) *Mein Zuhause*, de Wolfgang Petry; 2) *Mein Traumhaus*, de KID CLIO; 3) *Chronisch Pleite*, da banda Die Prinzen; e 4) *Willkommen in Deutschland*, da banda Die Toten Hosen.

Tratando-se de oito encontros e quatro canções, é importante sublinhar que nem todas as aulas foram contempladas com músicas. Nesse sentido, o Quadro 3 projeta e delineia uma das aulas ministradas, correspondente ao modelo mais completo de planejamento; ou seja, que abrange tanto as atividades do livro, as dinâmicas e as atividades com ferramentas virtuais (a estas últimas, quando oportunas), quanto o trabalho e articulação daquelas com as músicas.

Esclarecemos, ainda, que os planos não foram elaborados em quadros. Entretanto, optamos por essa configuração para manter a qualidade e a organização das informações e do conteúdo do plano-modelo, e considerando que isso poderá, ainda, facilitar a visualização do documento materializado⁷.

Quadro 3 – Plano referente à quinta aula⁸

“Chronisch Pleite”, Die Prinzen

⁷ Para ter acesso aos demais planos, no formato original, vide o Apêndice N.

⁸ A seleção desta aula não foi aleatória. Devido à proporcional importância de todas as temáticas socioculturais e político-ideológicas das canções, bem como à geral boa avaliação dos alunos condizente ao conteúdo desenvolvido em sala, justificamos a escolha da música a ser delineada, aqui, a partir da perspectiva pessoal (e pré-coleta de dados) do professor-pesquisador de que o Caso Acusativo refere-se a uma função gramatical e sintática que é presente na língua alemã, mas não na língua portuguesa, e de que ensiná-lo poderia ser um desafio tanto para ele quanto para as/os discentes participantes da pesquisa.

Organização dos conteúdos e dos materiais	Objetivos	1. Trabalhar a compreensão oral e de leitura a partir do uso da música; 2. Abordar a temática político-social relacionada à Guerra Fria e à perspectiva oriental da vida na Alemanha dividida no período da guerra; 3. Fomentar o letramento crítico das/dos alunas/os; 4. Revisar o caso Acusativo e introduzir novas discussões: negação com <i>kein</i>; 5. Realizar atividades externas ao livro sobre o uso do Acusativo; 6. Realizar atividade de uso livre da língua;
	Tempo	2 horas
	Preparação	1. Slides com o conteúdo; 2. Imprimir a letra da música (versão original e em língua portuguesa);
	Material	1. Livro didático Studio 21- A1, Capítulo 4; 2. Música “Chronisch Pleite”, da banda Die Prinzen; 3. Letra da canção (impressa – no original e a versão traduzida); 4. Aparelho de Multimídia; 5. Acesso à Internet; 6. Slides para apresentação do conteúdo;
Etapas de desenvolvimento da aula	Etapas 1: apresentando o tema e o conteúdo	1. Retomar o “Caso Acusativo”, que foi introduzido na quarta aula da coleta; 2. Uso de slides para recapitular o conteúdo; 3. Apresentação da planta de um apartamento (imagem de licença gratuita); 4. Questionamento para discutir e descrever a imagem: <i>Wie beschreiben Sie diese Wohnung?</i> (Como você descreve esse apartamento?); 5. Para responder a isso: orientar que as/os discentes utilizem o verbo “haben” (ter/haver) e o aprendizado sobre o Caso Acusativo. 6. Após a formulação de ideias, incentivar que cada um compartilhe suas respostas e contribua para a construção de um texto coletivo, se atentando para o verbo e para o uso da declinação; a. Por exemplo: <i>Die Wohnung hat ein Badezimmer, ein Wohnzimmer, ein Schlafzimmer und eine Küche. Das Badezimmer hat eine Dusche, ein Waschbecken, usw.</i> (O apartamento tem um banheiro, uma sala de estar, um quarto e uma cozinha. O banheiro tem um chuveiro, uma pia etc.);
	Etapas 2: trabalhando com o material selecionado	1. Em seguida, apresentar a música “Chronisch Pleite”, da banda pop Die Prinzen;

		2. Primeiros questionamentos: <i>Quem conhece a banda? Ou a música? Quais as primeiras suposições lendo o título da canção?</i> 3. Logo: contextualizar, apresentando algumas configurações da banda (integrantes, ano de formação, estilo musical); 4. Reproduzir a canção uma primeira vez, entregando às/aos presentes uma cópia da letra da música em língua alemã, para que possam acompanhar a letra. Antes de ouvirem à música, conceder alguns minutos para que a leiam e tomem notas; 5. A respeito da primeira reprodução, fazer algumas perguntas, como: a. No primeiro contato com a canção, você consegue compreender do que se trata a música e quais temáticas envolvidas? b. Há algum elemento linguístico que você reconheça? c. Você consegue destacar a manifestação do caso acusativo e esmiuçar seu uso? 6. Antes da segunda reprodução, o professor-pesquisador seleciona algumas estruturas que contenham artigos declinados no acusativo para análise coletiva com as/os discentes; 7. Em sequência, a música é reproduzida mais uma vez; todavia, agora, as/os alunas/os recebem a letra traduzida pelo próprio professor-pesquisador. 8. No que se refere à segunda reprodução, novos questionamentos são feitos: a. Qual a sua atual percepção sobre a música? Algo mudou após este segundo contato, agora com a letra em português? b. Você percebe o tom irônico na música? Se sim, evidencie com exemplos. c. Qual realidade está sendo narrada e de que maneira você consegue perceber isso? d. Você consegue traçar relações com sua própria realidade? Ou com outros cenários que consegue se recordar? e. Como você se sentiu com a tradução? Parece pertinente e/ou coerente com a proposta original? f. Há algo mais que gostaria de acrescentar ou comentar?
	Etapas 3: dinâmicas interativas e encerramento da aula	1. Posterior ao trabalho com a canção, propor uma atividade final de uso livre da língua; 2. Duplas ou trios, questionarem uns aos outros sobre o que eles possuem. 3. Exemplo:

		a. Hast du ein Sofa? (Você tem um sofá?); b. Hast du einen Computer? (Você tem um computador?) 4. Algumas das respostas possíveis: a. Ja, ich habe ein Sofa. (Sim, eu tenho um sofá); b. Nein, ich habe keinen Computer. (Não, eu não tenho um computador); 5. Incentivar que as/os presentes perguntem de volta ao remetente: a. Und du? (E você?); b. Und du? Hast du ein Sofa? (E você? Você tem um sofá?); c. Und du? Hast du auch ein Sofa? (E você? Você também tem um sofá?); 6. Essa proposta une a temática vocabular presente no capítulo 4 do livro didático (cômodos e móveis) a um dos temas encontrados na música; a. OBS.: Fornecer uma tabela com vocabulário extra de cômodos e móveis, para que houvesse mais alternativas, além de enriquecer o conhecimento acerca do conteúdo; 7. O professor-pesquisador deve agir como mediador, transitando entre as equipes, observando as interações e oferecendo ajuda quando requisitado.
--	--	---

Fonte: Elaboração própria

É importante ressaltar que todas as aulas foram planejadas com base no modelo concebido e orientado pela Rede de Apoio à Professores de Línguas Estrangeiras (RAPLE), com sustentação teórica de Rozenfeld e Viana (2019), visando: a organização e a seleção dos materiais e dos conteúdos (Preparação); o aquecimento e o conhecimento prévio das/dos discentes (Etapa 1); o desenvolvimento do conteúdo, contemplando aquilo que as/os alunos conhecem e elucidando aquilo que desconhecem (Etapa 2); e o uso da língua em atividades comunicativas e interativas, promovendo diálogo entre as/os presentes e criando um espaço seguro para o uso livre do conteúdo estudado (Etapa 3).

Esperamos, com essas considerações, que o plano ilustrado na forma de quadro tenha possibilitado uma visualização inicial e ampla da maneira como as aulas foram pensadas e como os conteúdos e as temáticas foram articulados. Reiteramos que a análise e a interpretação das canções e do planejamento das aulas serão realizadas mais à frente, a partir da seção **4.2**, evidenciando, mais a fundo, a

associação entre as canções, a temática do livro e os assuntos culturais, bem como o processo de debate das canções, atentando-nos para as etapas de discussão e de reprodução das músicas selecionadas e para técnicas e procedimentos mobilizados pelo professor e pelas/os discentes.

Tendo explicitados as músicas selecionadas e o desenho de um dos planos de aula, tratamos, a seguir, sobre os discentes, o professor-pesquisador e a participação desses na pesquisa.

3.2.3. Estudantes participantes

A partir das ponderações feitas até o momento, esperamos gerar engajamento por parte das/dos alunas/os, ao ouvir as músicas e ler e interpretar as respectivas letras. O professor tem grande responsabilidade nesse processo, mas discutiremos isso melhor no próximo segmento.

Para, então, descrever as/os participantes, vamos reestabelecer o contexto de coleta descrito nas seções anteriores: duas turmas, manhã e noite, da disciplina Língua Alemã I do curso de Letras da UNESP-FCLAr. Assim, habilitados estão aquelas/es compreendidas/os nesse enquadramento.

Destaca-se que nem todas/os as/os inscritas/os na disciplina participaram da pesquisa; porém, cabe enfatizar que o professor-pesquisador frisou a não obrigatoriedade de aderir à investigação e, por conseguinte, que ninguém seria prejudicado por isso. Contudo, revelou-se a adesão massiva das/dos discentes. No Quadro 4, dispomos um conjunto de siglas identificadoras para “nomear” as/os alunas/os (preservando a identidade real das/dos participantes), de A1 a A24, e o respectivo nível de proficiência na língua, relatado pela/o própria/o participante no Questionário Inicial.

Quadro 4 - Identificação anônima dos participantes

Identificação	Nível de proficiência	Identificação	Nível de proficiência
A1	Nível Iniciante (A1)	A13	Nível Iniciante (A1)
A2	Nível Iniciante (A1)	A14	Nível Iniciante (A1)
A3	Nível Iniciante (A1)	A15	Nível Iniciante (A1)
A4	Nível Iniciante (A1)	A16	Nível Iniciante (A1)

A5	Nível Iniciante (A1)	A17	Nível Iniciante (A1)
A6	Nível Iniciante (A1)	A18	Nível Iniciante (A1)
A7	Nível Iniciante (A1)	A19	Nível Iniciante (A1)
A8	Nível Iniciante (A1)	A20	Nível Iniciante (A1)
A9	Nível Iniciante (A1)	A21	Nível Iniciante (A1)
A10	Nível Iniciante (A1)	A22	Nível Iniciante (A1)
A11	Nível Iniciante (A1)	A23	Nível Iniciante (A1)
A12	Nível Básico (A2)	A24	Nível Iniciante (A1)

Fonte: Elaborado pelo autor

Dentre as/os alunas/os, é notável que o nível iniciante na língua autodeterminado prevaleceu, de modo que apenas uma (A12) afirmou, em sua resposta, estar no nível básico. Esse fato corrobora com o que foi abordado no segmento anterior: o uso da tradução como ferramenta importante para a compreensão e o aprofundamento nos assuntos tratados nas canções.

Além disso, propor o uso de músicas no ensino-aprendizagem de LE com alunos iniciantes na língua (em particular a esta pesquisa quanto às restrições oriundas da necessidade de encontrar canções adequadas ao conteúdo programático), demanda um olhar mais sensível e articulado ao ambiente da sala de aula, trazendo à tona algumas necessidades, como a tradução das letras das composições.

A respeito das/dos 24 estudantes-participantes, salientamos que não foi de nosso interesse dividi-las/los por seus respectivos turnos, por isso a identificação se deu pela lógica numérica de 1 a 24. Optamos por isso, pois os resultados obtidos a partir dos instrumentos de coleta (seção 3.3) não geraram dados significativos para estabelecer comparações entre as turmas; contrariamente, eles apresentam informações convergentes e reflexões (inter)subjetivas que nos conduzem a olhar para as respostas afora a segmentação por turmas. As identidades e individualidades das/dos alunas/os serão analisadas e discutidas não em decorrência do turno ao qual integra, mas aos próprios posicionamentos e reflexões evidenciados nos instrumentos de coleta de dados. Quando e se houver necessidade de separação por turnos, isso será explícito na análise.

Reservamos, a seguir, um momento para falar do pesquisador, também professor.

3.2.4. Professor-pesquisador

Como já apontado por Paiva (2019), ao adotarmos os procedimentos de uma pesquisa-ação, devemos ter em mente a figura do pesquisador como participante e co-construtor dos saberes que integram o espaço de investigação. Assim, em nossa pesquisa, sob esse postulado, compreendemos que o pesquisador atua, também, como agente direto na construção de conhecimentos em sala de aula e, por conseguinte, nos resultados da coleta. Por essa razão, denominamos essa figura como *professor-pesquisador*

Na seção de “Motivações para a pesquisa” (1.1) já narramos, em primeira pessoa do singular, o percurso pessoal e acadêmico do docente; dito isso, destinamos esse espaço para contemplar o trajeto trilhado pelo pesquisador e os desdobramentos no que concerne ao desenvolvimento deste respectivo trabalho de mestrado.

Durante a graduação em Letras Português-Alemão, em especial na modalidade bacharelado, o professor-pesquisador iniciou, no ano de 2022, sua Monografia de Conclusão de Curso (MCC) no campo da Linguística Aplicada e do Ensino-Aprendizagem de línguas. Salientamos que o interesse por essas áreas e pela pesquisa advém de suas vivências nos projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Aos poucos, essa MCC foi se transformando em um Projeto de Mestrado, utilizado para ingressar na Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa nos mesmos campus e Universidade em que cursou sua Graduação.

O tema em desenvolvimento sempre teve o uso de músicas alemãs como foco para o ensino-aprendizagem da língua-alvo, na busca por evidenciar aspectos linguísticos e culturais. Esse interesse moldou e segue moldando o professor-pesquisador, tanto em suas práticas docentes quanto em seus estudos acadêmicos. A esses últimos, ainda se somam as produções bibliográficas e as apresentações de trabalhos em eventos científicos.

As concepções e experiências relatadas e relacionadas à pesquisa e à educação constituem a figura do professor e do pesquisador, amalgamados na figura sinérgica do *professor-pesquisador*. Duas partes indissociáveis que contribuem para esta investigação, evidenciando os pressupostos, as abordagens e as práticas

defendidas; ao mesmo tempo, demonstrando o amadurecimento do investigador, como estudante e docente na Graduação e, outrora, na Pós-Graduação.

Finalizamos a subseção “Contexto e participantes da investigação” (3.2) e partimos para explicitar e discorrer acerca dos instrumentos utilizados na pesquisa de campo.

3.3. INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Elucidados o contexto da pesquisa, a seleção das músicas, o planejamento das aulas e os participantes envolvidos, objetivamos, nesta subseção, esclarecer os instrumentos mobilizados para realizar a coleta de dados. Na ordem, trataremos dos questionários semiestruturados (3.3.1), dos grupos focais (3.3.2) e dos diários reflexivos do professor-pesquisador (3.3.3).

3.3.1. Questionários semiestruturados

A primeira ferramenta que utilizamos para esta coleta foi o questionário, definido por Paiva (2024, p. 86) como “um instrumento de investigação com questões escritas em papel ou em formato digital a ser respondido por uma pessoa, uma amostra representativa de uma população ou de uma população inteira”. Optamos pelo uso de questionários semiestruturados, ou seja, que contém perguntas abertas, tendo em vista que buscávamos respostas aprofundadas e justificadas pelas/os participantes da pesquisa. Além disso, o formato dos questionários foi impresso, para que as/os discentes respondessem no período regular das aulas.

Visto a organização e o formato de aplicação, realizamos dois questionários no período da coleta: um (nomeado Q1⁹) na aula inaugural da pesquisa, com perguntas introdutórias e referentes às experiências e expectativas dos estudantes; e outro (nomeado Q2¹⁰) na sétima aula, para concluir a coleta e, possivelmente, denotar o cumprimento ou descumprimento das expectativas, bem como observar se e de que maneira o letramento crítico se sucedeu.

⁹ Apêndice A

¹⁰ Apêndice C

3.3.2. Grupos focais

Ambos os questionários foram sucedidos imediatamente por grupos focais, que são “um tipo de entrevista feita com grupos pequenos que discutem temas propostos pelo entrevistador(a) chamado de mediador(a)” (Paiva, 2024, p. 79). De acordo com a autora, esse estilo de entrevista permite a interação entre as/os participantes e entre estes e o pesquisador/mediador, com estimativa de 60 minutos (Paiva, 2024).

Apesar da suposição a respeito da duração dos grupos, em nossa coleta priorizamos que eles ocorressem em sala de aula, logo após a entrega dos questionários preenchidos pelas/os alunas/os, para que as respostas, ainda bastante recentes, pudessem ser expandidas, corroboradas e confrontadas durante a interação mediada pelo professor-pesquisador.

Tendo isso em conta, optamos por utilizar perguntas semelhantes às aquelas feitas no questionário, propondo um debate de 20 a 30 minutos. Para registrar os diálogos e as interações com o consentimento de todas/os as/os participantes da pesquisa, realizamos as gravações desses grupos, as quais foram efetuadas com o auxílio de um gravador de voz, um aplicativo encontrado no celular do professor, sequencialmente transferidas para e armazenadas em um pen-drive pessoal do pesquisador, a fim de garantir a integridade e o anonimato daquelas/es, e, por fim, transcritas¹¹ manualmente em documentos Word.

Desse modo, tal qual os questionários semiestruturados, os grupos focais ocorreram na aula inaugural (nomeado G1¹²) e na sétima aula (nomeado G2¹³) do período de coleta. Respectivamente, essas entrevistas versaram sobre: i) as expectativas das/dos alunas/os acerca do uso de músicas para o ensino-aprendizagem de língua alemã e as possíveis experiências vivenciadas em outros contextos de aulas de idiomas; e ii) *se e como* as músicas impactaram no ensino-aprendizagem do conteúdo programático da disciplina; e iii) *se houve e de que maneira foram trabalhados* aspectos culturais e linguísticos a partir das canções, observando o desenvolvimento do letramento crítico.

¹¹ Não optamos pela transcrição completa dos grupos focais devido à extensão das gravações; desse modo, transcrevemos especialmente as informações mais relevantes à análise dos dados tendo em vista os objetivos, as questões de pesquisa e as categorias de análise determinadas.

¹² Apêndice B

¹³ Apêndice D

Nota-se semelhança entre os objetivos propostos nos questionários e nos grupos. Todavia, reiteramos que o intuito dos últimos não foi replicar o que foi feito nos primeiros, trazendo informações redundantes; pelo contrário, os G1 e G2 emergem como uma maneira de fundamentar interações e diálogos entre as/os pesquisadas/os, convergindo e contrapondo opiniões, expandindo ideias possivelmente limitadas pelo restrito espaço destinado às justificativas nos questionários semiestruturados.

3.3.3. Diários reflexivos

Carecemos, ainda, de tecer considerações acerca dos diários reflexivos (doravante DR), terceiro e último instrumento utilizado na pesquisa. Essa ferramenta, nomeada por Burns (1999, p. 89, tradução nossa) como *diários do professor*,

fornecem relatos contínuos de percepções e processos de pensamento, bem como de eventos ou questões críticas que surgiram na sala de aula. Esses diários contêm reflexões e interpretações mais subjetivas e pessoais do que os registros relativamente formalizados de notas.

É a partir deles que o professor-pesquisador faz observações e reflete o percurso de ensino-aprendizagem, os posicionamentos dos alunos e de sua própria prática docente (Paiva, 2024).

Apoiados nos preceitos da Pedagogia Pós-método (Kumaravadivelu, 2001, 2006), elucidados na fundamentação teórica, compreendemos a necessidade de planejar as aulas considerando o contexto em que serão ministradas. Desse modo, fazendo uso dos diários, inicialmente, o investigador esquematizou sua proposta inicial de pesquisa e organizou e estruturou a coleta de dados.

De início, foram escritos dois diários reflexivos anteriores à coleta (DRAC), concernentes à idealização e à sistematização dos instrumentos supracitados (questionários e grupos focais). Ademais, esses diários iniciais serviram, também, como espaço para reflexões do pesquisador a respeito do planejamento das aulas a serem ministradas e para findar o recorte musical, na intenção de relatar o processo de seleção e de promovê-lo concomitantemente ao conteúdo da disciplina.

Em sequência, durante o período de coleta, o professor-pesquisador recorreu a novos diários, os diários reflexivos da coleta (DRC), para relatar informações técnicas (tempo da aula, número de alunos presentes, organização e reorganização

das atividades, execução das mesmas etc.) e refletir acerca dos ocorridos, aula após aula, retomando as discussões feitas em sala e ponderando acerca delas. Para isso foram elaborados oito diários, um para cada aula. São narrativas informais, com descrições de sentimentos, emoções do professor e suas percepções, no que diz respeito à própria prática docente, à participação e às experiências manifestas pelos alunos e às associações estabelecidas entre as canções e o conteúdo programático.

Finalizada a coleta, o investigador possuía, até então, 10 diários (2 DRAC e 8 DRC), dos quais usufruiu para engendrar a fundamentação teórica articulada com a análise dos dados. Ademais, enquanto participante do estudo, o professor-pesquisador prosseguiu na escrita de mais um diário, pós-coleta (DRPC), percorrendo acerca do andamento da redação da dissertação e promovendo autorreflexões e autoavaliações sobre a escrita e as discussões tecidas no texto.

Destacamos a importância dos DRs para os desdobramentos dessa dissertação nas três etapas elencadas: a pré-coleta (DRAC), a coleta (DRC) e a pós-coleta (DRPC), contribuindo significativamente com ideias e pontos de vista variados no decorrer da investigação.

Feitas as breves considerações sobre os instrumentos movimentados nesta pesquisa, no tópico a seguir encerramos a seção metodológica esmiuçando os procedimentos mobilizados para a análise dos dados coletados.

3.4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Iniciamos esta subseção esclarecendo que reconhecemos a importância de Bardin (1977) e das técnicas de análise de conteúdo e destacamos que o modelo defendido pela autora possibilitaria análises mais precisas e rigorosas, tomando como base os eixos teóricos articulados, os instrumentos (questionários, grupos focais e diários reflexivos) e os dados coletados.

De fato, com o auxílio do conjunto de técnicas indicado pela autora, foi exequível inferir significados em elementos concretos existentes nas respostas e nas interações entre as/os participantes da pesquisa. Ampliando o campo analítico mais adiante daquilo que era verbalmente expresso, o professor-pesquisador buscou, com base no modelo, evidenciar “de que maneira”, “com qual frequência” e “com qual(is) sentido(s) e/ou intenção(ões)” os participantes manifestavam suas posições e seus pontos de vista, a fim de sistematizar, codificar, categorizar e interpretar os dados.

Em vista disso, organizamos e procedemos as discussões seguindo as três etapas propostas por Bardin (1977): i) a pré-análise; ii) a exploração do material; e iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na pré-análise, “um período de intuições [que] tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais” (Bardin, 1977, p. 95), realizamos uma leitura flutuante dos dados e a seleção de materiais e documentos para delimitar a análise. Esse processo contou, também, com: a exaustividade dos dados, na intenção de contemplar todo e qualquer elemento presente no corpus; a representatividade dos elementos obtidos na investigação, procurando por amostras da totalidade de informações; e, ainda, a pertinência dos documentos, em especial aos objetivos e às questões de pesquisa, dentre os quais se sobressaem os questionários semiestruturados, os grupos focais e os diários reflexivos do pesquisador.

Para efetuar a codificação das unidades de registros, tidas por Bardin (1977, p. 104) “como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial”, destacamos, durante a segunda etapa de análise, na “exploração do material”, alguns temas referentes ao percurso de coleta de dados.

Para obter esses códigos temáticos, foi necessário nos debruçarmos nos instrumentos de coleta e ordenar os dados de acordo com algumas temáticas que pudessem abarcar e representar os códigos encontrados. Dessa maneira, palavras, expressões e até mesmo ideias poderiam funcionar como unidades de registro a serem codificadas; todavia, para que isso fosse possível, evitando ambiguidades ou desentendimentos, as informações eram recortadas e redirecionadas aos marcadores correspondentes.

Como breve exemplo, nas duas seguintes frases, 1) “o professor auxiliou na compreensão da música” e 2) “o professor nos deu liberdade para tentar reconhecer elementos vocabulares”¹⁴, observamos duas posturas diferentes do professor: uma de suporte e outra concedendo maior independência ao aluno. No entanto, em ambos os casos é possível encontrar a unidade de registro “professor” em uma situação de “mediação”, possibilitando duas ocorrências que podem ser vinculadas ao código temático “o professor mediador”.

¹⁴ Os dois exemplos utilizados não correspondem às falas/às respostas reais das/dos participantes da pesquisa; são sentenças fictícias, servindo unicamente para fins ilustrativos. Ademais, reconhecemos que é necessário haver uma recorrência muito maior das unidades de registro de um mesmo tema para se formar um código temático, fato que se sucede na real análise dessa dissertação.

Ao fazer esse movimento no percurso analítico dos dados, ficaram evidentes os seguintes códigos temáticos: i) as experiências prévias das/dos participantes; ii) as facetas da música no ensino-aprendizagem de LE; iii) a tradução e o aprofundamento cultural; iv) a relação música e conteúdo programático; v) o professor mediador; vi) a leitura como letramento crítico; e vii) as novas perspectivas diante do ensino-aprendizagem de línguas com música.

Em seguida, distribuímos esses códigos em categorias de análise, condizentes com “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos” (Bardin, 1977, p. 117). A partir dessa colocação, propomos, neste exemplar, três categorias: i) O perfil dos participantes: expectativas e percepções sobre o uso de músicas; ii) A mediação docente: da seleção de músicas à atuação em sala de aula; e iii) Leitura como letramento crítico e as novas perspectivas por meio do uso de canções em aulas de LE. Essas, por sua vez, buscam examinar e responder os objetivos e as questões de pesquisas propostas na segunda seção deste exemplar.

A seguir, na discussão dos dados, exploramos a terceira etapa idealizada por Bardin (1977).

4. DISCUSSÃO DOS DADOS

A fim de tratar e interpretar os dados (Bardin, 1977) com o devido rigor, a presente discussão divide-se e atende, respectivamente, às três categorias determinadas na subseção anterior, distribuídas nos tópicos 4.1) O perfil dos participantes: expectativas e percepções sobre o uso de músicas; 4.2) A mediação docente: da seleção de músicas à atuação em sala de aula; e 4.3) Leitura como letramento crítico e as novas perspectivas por meio do uso de canções em aulas de LE.

4.1. O PERFIL DOS PARTICIPANTES: EXPECTATIVAS E PERCEPÇÕES SOBRE O USO DE MÚSICAS

Com o objetivo de iniciar nosso percurso analítico, julgamos fundamental (re)conhecer o público-alvo e o ambiente em que coletamos os dados (Kumaravadivelu, 2001, 2006; Ortale, 2023). Iniciamos, dessa maneira, as discussões com algumas informações acerca das/dos discentes participantes desta pesquisa, destacando características substanciais para conhecê-las/los e buscar compreender como se relacionam com o ensino-aprendizagem de línguas, em especial, de língua alemã, com foco no uso de músicas.

Para isso, tomamos como instrumentos de análise de dados o Q1, o G1 e os DR, uma vez que contam com materiais introdutórios referentes às/aos participantes.

No primeiro questionário (Q1), aplicado durante a coleta, referente ao processo inicial da investigação em campo, avaliamos pertinente perguntar às/aos estudantes sobre a escolha das línguas no momento da matrícula no curso de Letras. Propusemos as seguintes indagações: “Alemão foi uma das línguas escolhidas por você durante a matrícula no Curso de Letras da FCLAR?” (Questão 3) e “Se a resposta for sim, por que você escolheu alemão?” (Questão 3.1), mas “Se a resposta for não: Qual era sua primeira opção?” (Questão 3.2).

Das/dos 21 participantes que responderam ao Q1, apenas 6 afirmaram que não escolheram o alemão como primeira opção, enquanto as/os demais optaram pela língua, apresentando-nos diferentes interesses e objetivos para com ela. O Quadro 5 sintetiza o relato de algumas/alguns daquelas/es que optaram pelo alemão.

Quadro 5 - Relação aluno-língua

Instrumento	Aluna/o	Resposta
Instrumento: Q1 “Se a resposta for sim, por que você escolheu alemão?” (Questão 3.1)	A1	“Achei que seria uma língua muito interessante para estudar, já que tanto ela quanto a cultura que a permeia são muito diferentes do português brasileiro.” (Excerto 1, Q1, 28 de maio de 2025)
	A4	“Sempre fui muito interessada no estudo de línguas estrangeiras e gosto muito da língua e acho uma pronúncia bonita, além de minha curiosidade com relação à Alemanha.” (Excerto 2, Q1, 28 de maio de 2025)
	A5	“Foi uma escolha baseada em cultura e/mas também familiar, pois meu avô é originário da Alemanha.” (Excerto 3, Q1, 28 de maio de 2025)
	A8	“Escolhi o alemão porque me interesse pela língua, e porque queria me comunicar com uma amiga da Alemanha em alemão.” (Excerto 4, Q1, 28 de maio de 2025)
	A12	“Para usar no trabalho” (Excerto 5, Q1, 28 de maio de 2025)
	A16	“Porque eu queria um desafio, sair da minha zona de conforto” (Excerto 6, Q1, 28 de maio de 2025)
	A19	“Achei que seria legal e diferente por não ser muito comum e seria mais parecido com o inglês do que as outras línguas” (Excerto 7, Q1, 28 de maio de 2025)

Fonte: Elaborado pelo autor

A respeito da escolha do alemão como língua de formação, no Quadro 5 fica evidente que os interesses das/dos discentes dizem respeito tanto à vida privada e quanto ao âmbito profissional, visando fortalecer ou estabelecer vínculos familiares e/ou de amizade e proporcionar a formação necessária para atuar com a língua em contexto trabalhista.

Destaca-se, ainda, o fato de que as/os participantes almejam o aprendizado e o contato com diferentes aspectos relativos ao processo de ensino-aprendizagem, que em certos momentos inclinam-se aos conhecimentos linguísticos e gramaticais, e em outros referem-se, também, aos aspectos culturais e sociais.

Em vista disso, o elo língua-cultura já transparece espontaneamente na fala de algumas/alguns alunas/os, sem qualquer direcionamento por parte da questão 3.1

(vide Quadro 5). Nos casos em que isso acontece, notamos que os interesses extrapolam a esfera meramente linguística e atingem as camadas socioculturais que envolvem a aprendizagem da LE. Isso coaduna com a proposta de que a língua é parte integrante de um sistema mais complexo (Bortoni-Ricardo, 2019), firmando-se como um componente convencionado que reflete os grupos sociais aos quais diz respeito (Whitney, 2010).

Ademais, essas diferentes óticas são fundamentais para compreendermos a diversidade de alunas/os presentes em sala de aula, corroborando com a ideia de que não há uma identidade coletiva e homogênea (Hall, 2006), acabada (Bauman, [1925] 2005), mas uma variedade delas, indicando a multiplicidade de saberes e experiências, que advêm das relações sociais, das formações (inter)pessoais e dos contextos em que as/os alunas/os se encontram. Além disso, essas perspectivas também revelam o envolvimento afetivo das/dos participantes (Kawachi; Rocha; Maciel, 2022), desvelando as simbologias encontradas e/ou projetadas na língua-alvo e os propósitos de cada estudante quando selecionaram o alemão para habilitação.

As justificativas das/dos discentes já assinalam as predileções que envolvem as práticas e as metodologias desenvolvidas em sala de aula. Para identificar, com mais precisão, quais são os reais interesses por atividades no ensino-aprendizagem de LE, a questão de número 6 (múltipla escolha - “A partir de sua experiência com relação à aprendizagem de línguas, assinale quais são as atividades feitas pelo seu professor que você mais gosta”) apresenta um conjunto de práticas que podem ser desenvolvidas nas aulas e em estudos extraclasse.

A Tabela 1 sintetiza as preferências das(dos) alunas(os) por cada uma das práticas.

Tabela 1 - Interesse em atividades para o aprendizado de LE

PRÁTICA-ATIVIDADE	TOTAL DE INTERESSADAS(OS)
Exercícios de Gramática	13
Exercícios de Compreensão Oral	12
Interpretação de Textos Escritos	15
Atividades Comunicativas	13
Atividades com Músicas	17
Atividades com Vídeo	10
Atividades lúdicas (jogos on-line e/ou off-line)	13

Atividades culturais	18
Curiosidades sobre a língua-alvo	10
Exercícios de Vocabulário	15
Outros	A7 → “O uso de séries e filmes” A12 → comentário: “Eu ã gosto da atividade, + gosto do resultado.”

Fonte: Elaborado pelo autor

Por meio das informações da Tabela 1, verificamos que as “Atividades com Músicas” vêm em segundo lugar quando se trata da predileção por práticas no ensino-aprendizagem de LE, ficando atrás, apenas, das “Atividades culturais”. Reconhecemos que, quando formulamos a questão número 6, não nos atentamos à abrangência que essa categoria representava, pois, bem como defendemos no decorrer desta investigação, língua e cultura são instituições que caminham juntas (Câmara Jr., 1955; Galelli, 2015; Kramsch, 1998). Sendo assim, grande parte das atividades e dos exercícios listados na Tabela 1 poderiam ser qualificados como ou contidos em “Atividades culturais” — até mesmo “Exercícios de gramática”, a depender da abordagem utilizada pelo docente.

Em todo caso, esclarecemos que a distinção entre “atividades com música” e “atividades culturais” reside no fato de que em “atividade com música” não há, necessariamente, um foco em elementos culturais: a música pode ser usada como insumo para o trabalho lexical, gramatical ou até mesmo como entretenimento. Já em “atividades culturais”, tomamos como base os trabalhos de Pereira (2014), Oliveira e Silva (2018), Alves (2019) e Aquino (2021), que defendem que a música é um elemento da cultura, um espelho das sociedades e de suas vivências, uma das maneiras de se disseminar e acessar a cultura de um povo, de grupos sociais variados. Dessa forma, nessa categoria, tomamos a música como produto inerentemente cultural. Para proceder a análise de dados, avaliamos também outros elementos mencionados pelos participantes a fim de incluir a resposta em uma ou outra categoria.

Em continuidade, no G1 não sugerimos um debate específico acerca do tipo de atividades utilizadas para aprender uma língua; todavia, sobressai um questionamento do professor: “[...] Eu queria saber, com as músicas, se vocês acham que é possível,

de forma [...] geral, mas também com explicações, justificativas... Se vocês acham que é possível aprender língua estrangeira a partir de música?"

Em resposta à indagação anterior, a discente A1 assevera que:

A1: uma das experiências mais legais aqui, na faculdade inclusive, foi com o professor X¹⁵ na aula de espanhol, porque... Ele ainda disse, antes de passar essa segunda música, né... A primeira também foi legal, mas nessa segunda música ele trouxe um violão e cantou com a gente, só que antes ele deu a letra da música, a gente, é- focalizou algumas coisas que ele pediu, procurou na letra algumas coisas, e ele disse que era muito importante tanto para nosso vocabulário quanto para treinar a pronúncia. (Excerto 8, G1, 28 de maio de 2025)

Narrando uma experiência, a aluna A1 (Excerto 8) contribui para a discussão ao afirmar que as atividades com música são uma maneira de aprender a língua e, para além disso, de desenvolver múltiplas habilidades.

Sugerimos, com o relato da aluna, a instituição da música como um recurso didático-pedagógico relevante nas aulas de línguas estrangeiras. Destarte, a percepção descrita no Excerto 8 ainda vai ao encontro do que propõem Oliveira e Silva (2018), Pereira, (2014) e Sbalqueiro (2013), quando afirmam que a canção se apresenta como um recurso lúdico, ao mesmo tempo que possibilita maior dinamicidade em sala de aula e mais oportunidade de instalar diálogos entre os pares presentes no ambiente.

Preservando o foco no questionamento anterior¹⁶, na seguinte interação entre o professor-pesquisador e as alunas A4 e A1, explicitamos o Excerto 9:

A4: Eu acho que a gente treina muito na hora de escutar também.

A1: É.

A4: Porque você tem que pensar que- quando você tá falando vai ter sons em volta, e uma dificuldade que a gente acaba observando... eu vejo assim, os meus alunos, é... quando a gente fala eles falam assim "ai, Teacher, tá com muito barulho, eu não consigo entender", mas no dia-a-dia vai ter barulho e a música, acredito que por ter o ritmo por trás dela, você tem que se habituar a entender a letra mesmo com o barulho por traz.

P: Exato.

¹⁵ Atribuímos "professor X" como codinome para não identificar o docente que foi referenciado pela aluna, a fim de proteger sua identidade.

¹⁶ A saber, "[...] Eu queria saber, com as músicas, se vocês acham que é possível, de forma [...] geral, mas também com explicações, justificativas... Se vocês acham que é possível aprender língua estrangeira a partir de música?"

A4: E você conseguir compreender aquilo sem necessariamente ter que se isolar do mundo e escutar só aquela palavra ou só a frase que ele tem que entender. (Excerto 9, G1, 28 de maio de 2025)

Como professora de inglês, a aluna A4 confere à música um caráter dialógico, que interage com o mundo real e com as múltiplas identidades coexistentes no ambiente de ensino-aprendizagem. Aproximamos a perspectiva da discente A4 do estudo realizado por Santos, Lima e Silva (2015, p. 7), quando as autoras defendem que o gênero letra de música “permite o despertar de emoções, por pertencer ao domínio artístico, pensamentos críticos e tornar o aluno mais sensível às questões e problemáticas do cotidiano”. O dia a dia e a música convergem não somente nos sons externos, indicados por A4 no excerto 9 como “barulhos”, mas nas coincidências (ou até mesmo dissonâncias) entre temas, posicionamentos e ideologias.

Em decorrência das predileções por atividades culturais e atividades com músicas, atestadas na Tabela 1, e do que foi exposto nos excertos 8 e 9, por meio dos quais depreendemos duas perspectivas que contemplam a música como recurso pertinente e insurgente no ensino-aprendizagem de línguas, mostrou-se perceptível que o desenvolvimento desta pesquisa, considerando as práticas e técnicas, tal qual a abordagem privilegiada pelo professor-pesquisador, seria do interesse da maioria das/dos estudantes.

Até então, averiguamos apenas duas situações em que as alunas narram suas histórias com a música no ensino-aprendizagem de línguas (Excertos 8 e 9). Na tentativa de aprofundar essa discussão, na Questão 7 do Q1, “Sobre o uso de música em sala de aula de Língua Estrangeira, quais são suas experiências?”, ficou evidente que, em sua maioria, as experiências com o uso de músicas em sala de aula de LE foram propícias e favoráveis para a aprendizagem das línguas-alvo.

Optamos por deixar o enunciado o mais imparcial possível (mesmo julgando que a completa imparcialidade seja infactível), mantendo-o aberto e amplo às interpretações do alunado, pois acreditamos que, assim, seria possível reunir respostas espontâneas e subjetivas referentes aos fatos vivenciados pelas/os discentes. No Quadro 6 destacamos os retornos de algumas/alguns participantes.

Quadro 6 - Reflexões preliminares sobre o uso de músicas no ensino-aprendizagem de LE

Instrumento	Aluna/o	Resposta
-------------	---------	----------

Instrumento: Q1 “Sobre o uso de música em sala de aula de Língua Estrangeira, quais são suas experiências?” (Questão 7)	A2	“Minhas experiências são boas, além de melhorar no vocabulário, as músicas podem nos ensinar ‘expressões’, ditados da cultura de cada língua. Também incentiva a interpretação de textos em outra língua.” (Excerto 10, Q1, 28 de maio de 2025)
	A6	“As músicas em aulas de LE normalmente são utilizadas com o objetivo de fazer exercícios de preenchimento de lacuna.” (Excerto 11, Q1, 28 de maio de 2025)
	A8	“Minhas experiências com músicas em sala de aula são positivas, porque compreendo melhor o conteúdo estudado e gosto do aprendizado cultural.” (Excerto 12, Q1, 28 de maio de 2025)
	A10	“Gosto muito do uso de música em sala de aula e acho uma ótima ferramenta para a melhor compreensão da língua e apreensão da cultura do país.” (Excerto 13, Q1, 28 de maio de 2025)
	A14	“Minhas experiências são positivas, pois acho que ter contato com arte e cultura de outros países e em outros idiomas é essencial.” (Excerto 14, Q1, 28 de maio de 2025)
	A16	“Não muitas, mas exercícios de gramática utilizando a música como exemplo, ouvir a música comparando a letra para saber a pronúncia de palavras, marcar e pesquisar termos desconhecidos.” (Excerto 15, Q1, 28 de maio de 2025)
	A19	“Já fiz atividades de completar palavras que faltavam na música e interpretá-la.” (Excerto 16, Q1, 28 de maio de 2025)
	A20	“No geral, as atividades que já tive foram essencialmente preencher lacunas e os efeitos foram melhores quando havia um preparo (vocabulário, expressões, etc) ou a música se conectado com o que havia estudado anteriormente.” (Excerto 17, Q1, 28 de maio de 2025)
	A22	“Positivas porque dão mais entretenimento e contato com a cultura.” (Excerto 18, Q1, 28 de maio de 2025)

Fonte: Elaborado pelo autor

As manifestações favoráveis em relação às experiências com músicas associam-se a dois principais fatores, entre os quais o primeiro — e mais recorrente — refere-se essencialmente à compreensão de elementos linguísticos presentes nas

canções e a relação com elementos gramaticais e lexicais (Excertos 11, 15, 16 e 17), com atividades de preenchimento de lacunas e de reconhecimento vocabular. Esses dados nos revelam que, nas atividades anteriores que envolviam as/os discentes, havia certo distanciamento entre a música e os profusos aspectos culturais que a interpelam e que extrapolam a formalidade da língua (Alves, 2019; Aquino, 2021; Oliveira; Silva, 2018).

Pontuamos, ainda, que a maioria das/dos participantes da pesquisa responderam, no cabeçalho do Q1, que, antes do ingresso no curso de Letras-Alemão, suas últimas formações foram no ensino médio. Deduzimos que não são todas as escolas e instituições de ensino básico¹⁷ que oferecem aberturas para que professores de línguas (em especial, de língua inglesa, pela recorrência nos currículos do ensino fundamental e médio) façam uso de recursos audiovisuais e musicais para ministrar suas aulas e administrar o conteúdo; mais difícil, ainda, é poder utilizá-los como ferramentas para fomentar discussões socioculturais (Oliveira; Silva, 2018). Nesse sentido, quando as/os alunas/os evidenciam práticas que são, em sua maioria, linguisticamente centradas, julgamos prudente refletir se era, de fato, conferida autonomia às/aos professoras/es no ensino básico durante o ensino. Todavia, não temos acesso a tais dados e eles também fugiriam do escopo da pesquisa.

Vale destacar, porém, que, tal qual sugerem Pennycook (1989), Prabhu (1990) e Kumaravadivelu (2001, 2006), defendemos a necessidade de se desvincular práticas docentes dos métodos e de suas prescrições, buscando maneiras, atividades e técnicas condizentes com o interesse dos pares que constituem o espaço de ensino-aprendizagem, professores e alunos. Quando se percebem como entidades autônomas, tanto discentes quanto docentes podem se beneficiar de diferentes recursos, como a música, por exemplo, para dimensionar o processo educacional de acordo com as necessidades aflorantes.

Em contrapartida, encontramos, ainda, respostas que testemunham o desenvolvimento de práticas culturais por meio das aulas com músicas (Excertos 10, 12, 13, 14 e 18). Percebemos que a cultura se finda, no retorno dessas/es discentes, como um elemento natural e espontâneo, que se entrelaça à própria língua, voltando-se para expressões cotidianas e para as artes. A ideia de “contato” (Excertos 14 e 18)

¹⁷ Desconsideramos atividades e aulas particulares de LE, às quais as/os discentes poderiam ter acesso anterior, uma vez que isso não foi questionado ou evidenciado nas respostas deles.

e de “apreensão” (Excerto 13) revelam a música como um recurso que manifesta aspectos culturais, sendo esses tanto referências quanto consequência direta do trabalho com as composições.

As experiências que transgridem o caráter linguístico predominante nas aulas de LE corrobora a proposta de que

[...] a canção é uma amostra, um recorte cultural de uma língua ou situação, divulgadora de uma cultura, de um país; ela pode expressar ideologias, crenças e valores de um povo; permite identificar problemas pessoais e sociais nela representados e, igualmente, pode representar um intercâmbio cultural entre os povos. (Alves, 2019, p. 87)

Ao contemplarmos e assegurarmos a música como um gênero discursivo, nos comprometemos com a proposta de que o fazer e o produto musical abrangem as formas e as funções de uma língua enquanto entidade linguística, ao passo que também promove relações diretas com a cultura e a realidade das/dos aprendizes e instaura um espaço de acolhimento e de intimidade com as/os estudantes e professoras/es (Lima; Souza; Chaves, 2016; Santos; Lima; Silva, 2015).

É determinante salientar, não obstante, que de todas/os as/os 21 discentes que relatam suas vivências com músicas na aprendizagem de LE, apenas cinco delas/es abrangem aspectos culturais no Q1. Atrelamos esse fato ao convencionalismo de que a música é usualmente um recurso tão-somente linguístico, visando o aprendizado formal da língua-alvo, operando com o famigerado preenchimento de lacunas, evocado por algumas/alguns discentes em suas respostas, sem a tentativa de estimular outras facetas que podem ser trabalhadas em concomitância.

Reconhecemos, com base nas respostas em que o elemento cultural é citado, a presença de olhares plurais e sensíveis, que vislumbram e compreendem a língua-alvo para além dos atributos linguísticos. Com base nos estudos do LC, identificamos a importância da crítica sob uma abordagem sociocultural e histórica, oportunizando leituras e interpretações espacial e temporalmente situadas (Monte-Mór, 2013), fomentando o posicionamento crítico-reflexivo dos estudantes, com o propósito de que, no ensino de línguas estrangeiras, o aprendizado deva ser redirecionado para as variadas faces, extrapolando a previsibilidade e a formalidade dos textos e discursos (Jordão; Fogaça, 2007).

Adiante, no G1, retomamos a mesma indagação (Questão 7), perguntando às/aos discentes sobre suas experiências, sejam elas positivas ou negativas, na aprendizagem de qualquer língua estrangeira que tenham familiaridade. Devido à

maior abertura para expressões e interações, acreditamos que as/os alunas/os se sentiram mais confortáveis para opinar. Sendo assim, algumas respostas se sobrepõem¹⁸.

Em suas experiências com o francês e com o alemão, nas aulas da graduação, o estudante A21 afirma que

A21: É interessante estudar as línguas. Ainda mais esse bloco... é do... do francês, por exemplo. Até mesmo alemão, quando se tem essa questão de estudar com as músicas, eu acho que facilita em alguns aspectos.

P: Tá

A21: É... Eu acho que é ma- que é mais esse ponto, assim, de facilitador em alguns aspectos. Tem é- essa coisa da música.

P: O que é que dificulta, então? O que você sente que é mais dificultado?

A21: Ah, o vocabulário. (Excerto 19, G1, 28 de maio de 2024)

No Excerto 19, o aluno inicia a discussão sobre as experiências com as músicas, trazendo-as como *facilitadoras* para trabalhar “alguns aspectos”. Nota-se que o professor-pesquisador não se aprofundou na declaração do aluno, a fim de compreender quais aspectos seriam esses. Entretanto, ressaltamos que o discente reconhece a música como um elemento possível e favorável no aprendizado da língua; como um instrumento que oportuniza ao professor diferentes maneiras de planejar aulas. Atribuímos a isso as múltiplas possibilidades de evidenciar e desenvolver aspectos variados que envolvem a língua, e, por conseguinte, conferimos ao professor maior autonomia na teorização e na prática docente contextualizada (Kumaravadivelu, 2001; 2006; Oliveira; Silva, 2018; Ortale, 2023; Silva, 2018).

A aluna A16, em seguida, ao referir-se à música enquanto um elemento pertinente a ser trabalhado em aula, enfatiza que

A16: É, se você for focar só na sala de aula e você não tem contato no dia a dia...

P: Sim...

A16: ... vai ficar só uma gramática, naquilo chato, e você não vai ter... é... coisa do seu cotidiano. E na música, tem de tudo... de t-. Músicas falam sobre tudo. (Excerto 20, G1, 28 de maio de 2024)

¹⁸ Mantemos as falas dos alunos na ordem cronológica dos fatos, uma vez que nos deparamos com um fluxo de pensamentos que se estende em torno do questionamento. Nos momentos em que excertos dos grupos focais forem elencados e discutidos fora de quadros, seguimos essa lógica temporal.

O Excerto 20 contempla um ponto de vista que vai ao encontro do anterior (Excerto 19). A discente A16 salienta que as canções possuem “de tudo”, desde elementos linguístico-gramaticais até “coisas do seu cotidiano”, as quais interpretamos como: os aspectos extralinguísticos e socioculturais que englobam o fazer musical; as diferentes realidades e vivências que podem ser comparadas e aproximadas; e “as vantagens linguísticas [que] estão relacionadas ao uso da canção como documento autêntico de uma LE” ou seja, “[a música] não sofre modificações para ser discutida em sala de aula, é um contexto real” (Alves, 2019, p. 86).

O aluno A13, por sua vez, debatendo com o professor e em concordância às/aos demais estudantes, acrescenta o fato de que

A13: E é importante na questão da construção pedagógica da... da aula, né? [...]

P: Cê diz a música de forma geral?

A13: É, na... na- A música de forma geral, porque é uma coisa que acaba “orientalizando” mais o processo de educação, né? [...] Que a- coloca o professor como... Esse ponto de cultura e aí o aluno escuta a música, ele gosta dessa música e ele se aproxima mais do professor.

P: Uhum

A13: Então, acaba sendo uma coisa mais “oriental”... “oriental” (ri e corrige)... Horizontal. (Excerto 21, G1, 28 de maio de 2024)

No Excerto 21, quando o aluno menciona “construção pedagógica” e a abordagem horizontal em sala de aula, ele certifica que a música tem um papel importante nos processos de ensino-aprendizagem. O professor, visto como teórico e desenvolvedor de sua própria prática, deve ser qualificado para relacionar e mediar encontros entre as culturas em contato (Silva, 2018). Nesse sentido, é esperado que ele faça uso da música como recurso para “maximizar as oportunidades de aprendizagem” (Kumaravadivelu, 2006).

Por meio dessa macroestratégia, somada ao esclarecimento do aluno A13, compreendemos que as/os docentes “são vistos tanto como criadores de oportunidades de aprendizagem para seus alunos quanto como utilizadores das oportunidades de aprendizagem criadas pelos próprios alunos” (Kumaravadivelu, 2006, p. 201, tradução nossa). Assim, enquanto professoras/es, devemos construir nossas práticas pedagógicas em conformidade com nossas crenças sobre o ensino e com as particularidades do ambiente em que se encontram, tendo em vista as possibilidades de referenciar e abordar a língua e outros elementos em sala de aula.

Ademais, quando o aluno A13 atribui à figura docente o atributo de “ponto cultural” no contexto de aprendizagem, nos transparece a imagem de um professor qualificado e intelectual, capaz de possibilitar a construção de conhecimentos e saberes, a partir de sua mediação no ambiente educacional, e de apontar para aspectos referentes à cultura de outrem por meio do trabalho com o gênero musical.

Além disso, o objeto de aprendizagem, quando manipulado, examinado e interpretado por um professor que o conhece em profundidade, é suscetível ao afeto das/dos discentes. Na perspectiva da afetividade, isso constitui elemento de grande relevância para o aprendizado da língua, uma vez que, para que este se suceda, é necessária uma relação triádica na qual a/o aluna/o sinta interesse, afeição e reconhecimento diante do objeto de estudo, mas que também crie vínculos com o docente, sua abordagem e seus métodos de ensino (Leite, 2012; Orlando, 2019).

Nesse sentido e em vista do que foi relatado pelo participante A13, defendemos que o afeto é importante ponto de encontro entre a/o aprendiz, a música e o professor-pesquisador, possibilitado pelo conhecimento aprofundado daquele acerca do objeto estudado.

Assim como nos Excertos 10, 12, 13, 14 e 18, os de número 19, 20 e 21 também deixam evidentes alguns fundamentos para usos situados e apropriados das canções em sala de aula de LE, elencando variadas facetas para o trabalho com a língua e com a música. Não encontramos, no entanto, em ambos os instrumentos (Q1 e G1), muitas interpretações que extrapolam o foco gramatical e vocabular no que tange o uso da música no aprendizado de LE, ou seja, que transcendam ao olhar para o linguístico, comumente atribuído ao uso das canções.

Em vista disso, urge a necessidade de tentar transformar as realidades dessas/es alunas/os, em parte estendendo experiências positivas que revelam aspectos culturais e posturas crítico-reflexivas, e, em outra, sugerindo diferentes perspectivas no que se refere ao uso de músicas no ensino-aprendizagem da língua.

Ancorados na proposta de Silva (2018), compreendemos e reiteramos que, enquanto professores, devemos nos manter atentos às mudanças sociais e globais, desenvolvendo olhares críticos e contextualmente localizados, estimulando interações em sala de aula. Então, se faz pertinente buscar meios para desconstruir estereótipos e (re)construir, juntamente às/aos alunas/os, conhecimentos e saberes heterogêneos, visando a assimetria e os conflitos recorrentes entre as culturas em contato.

Atentos a isso, desenvolvemos, a seguir, uma nova seção para esmiuçar o processo de escolha das canções e debater as abordagens e as práticas do professor-pesquisador.

4.2. A MEDIAÇÃO DOCENTE: DA SELEÇÃO DE MÚSICAS À ATUAÇÃO EM SALA DE AULA

Nesta seção, julgamos pertinente elaborar uma categoria ampla para abarcar dois grandes tópicos de discussão. No primeiro, intitulado “Da seleção à discussão das músicas e a articulação com o conteúdo programático” (4.2.1), vamos delinear e analisar a escolha das composições partindo do planejamento das aulas¹⁹, evidenciando os critérios para a seleção das canções e esmiuçando cada uma delas, com o propósito de destacar elementos linguísticos e culturais que as envolvem e de desvelar as etapas de discussão fomentadas pelo professor. Em vista disso, sobressaltam-se as percepções docente e discente, por meio das quais avaliamos a articulação projetada entre as músicas, o conteúdo da disciplina e os aspectos culturais, nos atentando para as repercussões das canções no ambiente de aprendizagem.

No segundo tópico, nomeado “Atuação em sala de aula: reflexões acerca da prática docente (4.2.2)”, reservamos um espaço para encadear e discutir algumas reflexões referentes ao papel do professor diante da coleta e da investigação como um todo, coordenando os pontos de vista docente e discentes.

4.2.1. Da seleção à discussão das músicas e a articulação com o conteúdo programático

Para situar e iniciar nossas ponderações, e atendendo à sexta macroestratégia do pós-método, “contextualizar o material linguístico”, que objetiva desenvolver o trabalho com elementos linguísticos inseridos nos discursos e que possibilitem a assimilação de sentidos (Kumaravadivelu, 2006), selecionamos canções com potencial de articulação com conteúdo programático da disciplina Língua Alemã I.

¹⁹ Na seção 3.2.2 é possível encontrar o plano da quinta aula ministrada durante a coleta, exposto e detalhado em forma de quadro; ainda, no Anexo N, constam todos os planos utilizados para a concretização dos encontros.

Como evidenciado na metodologia deste trabalho, o momento da coleta contemplou o quarto capítulo do livro didático “Studio 21 - A1” (Funk; Kuhn, 2013), que norteia o desenvolvimento das aulas e das temáticas abordadas ao longo do curso. Dito isso, foi necessário configurar um recorte musical coerente com o conteúdo.

Assim, a partir dos esquemas intitulados *Redemittel* (em português, recursos linguísticos), que são recorrentes no livro e que se referem a frases e contextos de conversação que podem ser flexibilizados no ambiente de ensino-aprendizagem de língua alemã, quatro temas principais se sobressaem: **tipos de moradia e cômodos e móveis**, no campo lexical, e o uso do **caso acusativo** e dos **pronomes possessivos**, no campo gramatical. Procuramos por quatro canções que contemplassem essas temáticas e, ao mesmo tempo, possibilitassem reflexões críticas por parte dos alunos no tocante aos aspectos socioculturais, históricos e políticos-ideológicos vislumbrados nas músicas.

Isso posto, no Quadro 7 estruturamos brevemente a relação estabelecida entre essas músicas, as temáticas do livro e os assuntos culturais relativos a cada uma das canções.

Quadro 7 - Relações entre as músicas, o conteúdo programático e o assunto cultural

MÚSICA	TEMÁTICA DO LIVRO	ASSUNTO CULTURAL
<i>Mein Zuhause</i> ²⁰ , de Wolfgang Petry	Tipos de moradia (<i>Wohnform</i>)	1. Nostalgia; 2. Sentimento de pertencimento; 3. Questões político-ideológicas envolvendo a polarização política da época;
<i>Mein Traumhaus</i> ²¹ , de KID CLIO	Cômodos e móveis (<i>Zimmer und Möbel</i>)	1. Consumismo desenfreado 2. Poder de compra; 3. A influência da cultura pop contemporânea na vida de crianças e adolescentes;
<i>Chronisch Pleite</i> ²² , do grupo Die Prinzen	Caso Acusativo (<i>Akkusativ Deklination</i>)	1. Crítica à polarização político-ideológica e socioeconômica no período da Guerra Fria; 2. As diferentes realidades experienciadas na Alemanha Ocidental e na Oriental; 3. O tom irônico nas comparações feitas na letra da música;

²⁰ Apêndices E e F, respectivamente com a letra original em alemão e a tradução para o português.

²¹ Apêndices G e H, respectivamente com a letra original em alemão e a tradução para o português.

²² Apêndices I e J, respectivamente com a letra original em alemão e a tradução para o português.

<i>Willkommen in Deutschland</i> ²³ , da banda Die Toten Hosen	Pronomes possessivos (<i>Possessivartikel</i>)	1. O sentimento de pertencimento; 2. Problemática de temas vigentes, como a xenofobia e a discriminação étnico-racial; 3. Clamor pela reparação histórica na Alemanha;
---	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor

Tratando-se de oito encontros para cada turma, de duas horas cada, percebemos, durante o planejamento inicial do curso, que nem todas as aulas possuíam músicas em suas organizações, conforme fica evidenciado no recorte do diário do pesquisador no Excerto 22.

Notei a impossibilidade de trabalhar com músicas em todas as aulas, uma vez que o livro ficaria de escanteio, bem como a explicação dos conteúdos temáticos e linguísticos. (Excerto 22, DRAC, 10 de abril de 2024)

Em concordância com Ferreira (2002), estabelecemos que a música, apesar de ser objeto central em nossa investigação, atua como elemento complementar para tratar o conteúdo descrito no material didático, ao mesmo tempo que é, também, componente principal para desenvolver discussões coletivas acerca de características culturais.

Destarte, quando utilizamos o termo “complementar”, não tomamos o fazer musical como um “pano de fundo” dispensável no planejamento e na execução das aulas. Defendemos que as canções são recursos relevantes para mobilizar e aprofundar conteúdos previamente aprendidos, bem como para dar acesso a um novo conjunto lexical, a novos contextos e a discussões socio-histórico-culturais.

Para além disso, elas também podem estar imbuídas por temas análogos ao cotidiano dos alunos, possibilitando o envolvimento destes na língua e na cultura do outro, ao passo em que também refletem a respeito de suas próprias vivências. Nesse sentido, a sala de aula torna-se um local de fomento a desacomodar as/os discentes, colocando-as/os em situações de confronto, onde devem posicionar-se frente às realidades e às experiências concomitantes (Da Silva Coelho, 2023).

Em vista dessas ponderações e dado o contexto de implementação do planejamento, delimitamos algumas etapas necessárias para condução de reflexões e discussões sobre as músicas em sala de aula, as quais encontram-se explícitas no Quadro 8, a seguir:

²³ Apêndices K e L, respectivamente com a letra original em alemão e a tradução para o português.

Quadro 8 - Processo de discussão das canções

Etapas	ASSOCIAÇÕES ESTABELECIDAS
Discussão inicial	Momento em que o professor busca o conhecimento prévio dos discentes participantes da pesquisa, questionando: <i>Alguém conhece determinada canção? Já ouviram? Conhecem o(a) cantor(a) ou banda? (caso sim) Já ouviram outra(s) música(s) desse(a) cantor(a) ou banda?</i> É um momento para dialogar com os estudantes e colocá-los em interação. Em seguida, o docente também levanta algumas informações acerca da obra musical em específico (ano de lançamento, contexto de produção, gênero musical, etc.) e do(a) cantor(a) ou da banda, visando a formação de hipóteses dos alunos em relação às canções.
Primeira reprodução da música	Com uma cópia da letra original da música em mãos, os alunos têm alguns minutos para a leitura e, logo, a canção é reproduzida pela primeira vez. Para além da atenção aos elementos linguísticos, o professor pede que os discentes observem o ritmo, a melodia e o videoclipe (quando houver).
Discussão central	Após a reprodução inicial, os pesquisados, mediados pelo pesquisador, discutem coletivamente o que (não) entenderam, ao que a música os remeteu e qual seria a temática central da canção, formulando hipóteses. A partir dessas, é relevante, ainda, que os estudantes tentem relacionar a música com suas vivências e conhecimentos.
Segunda reprodução da música	Finalizada a segunda discussão, a música é reproduzida outra vez, agora com a letra traduzida em mãos. Nesse momento, os discentes dariam maior foco aos sentidos da composição, em eventual comparação com a versão original, para aprofundar seus entendimentos e posicionamentos. As hipóteses podem ou não ser validadas, bem como é plausível estabelecer uma conexão entre as línguas. A partir disso, acreditamos que os alunos estão suscetíveis a reconhecer a língua do outro e, ao mesmo tempo, reconhecer-se no outro, observando o contexto de produção das canções, verificando possíveis aspectos históricos, socioculturais e político-ideológicos.
Discussão final	Acreditando no potencial crítico-reflexivo do alunado, nesse último momento o professor indaga acerca das percepções dos pesquisados no que tange os aspectos linguísticos e culturais presentes nas canções. <i>O que a música retrata? Como podemos perceber isso? O que (linguístico ou não) evidencia determinado elemento social/político-ideológico/histórico?</i> Agora, os discentes podem expandir seus entendimentos, contrapondo ideias e enfatizando diferenças e semelhanças culturais.

Fonte: Elaborado pelo autor

Partindo da premissa de que o contexto de coleta consiste em duas turmas de ingressantes em um curso de Letras-Português/Alemão, que se consideram, em sua grande maioria, alunas/os iniciantes no idioma, optamos por traduzir as canções, apresentando a versão em língua materna em sequência da letra no original.

Tendo em vista que o foco da pesquisa não está na formalidade gramatical e ortográfica, mas na aproximação cultural a partir da relação com o outro, a tradução emerge como um recurso didático-pedagógico relevante (Jordão; Fogaça, 2007; Pintado Gutiérrez, 2019; Souza Corrêa, 2017), permitindo um aprofundamento nas interpretações das/dos discentes e nos debates em sala, demandando, portanto, uma postura crítica de todos os envolvidos.

Reforçamos que em momento algum houve interesse, de nossa parte, em desconsiderar a versão original da música, em alemão, uma vez que foi a partir da língua-alvo que pudemos identificar estruturas, produzir sentidos e, em especial a esta pesquisa, relacionar as canções com o conteúdo da disciplina e com os diversos aspectos culturais envolvidos nas composições. Mais à frente discorreremos mais a respeito da tradução e da percepção discente envolvendo essa prática (4.2.1.3)

Para sintetizar o Quadro 8, elucidamos a prática em sala de aula a partir de cinco etapas para a discussão das músicas. Para isso, consideramos: o conhecimento prévio das/dos alunos e suas expectativas e suposições (**discussão inicial**); o (re)conhecimento linguístico e rítmico e as primeiras experiências com a música (**primeira reprodução**); a manifestação e o compartilhamento de ideias e de temáticas (**discussão central**); o confronto com a versão traduzida, o reconhecimento de estruturas e o aprofundamento em questões culturais (**segunda reprodução**); e o fomento à criticidade e à leitura como letramento crítico (**discussão final**).

Acreditamos que essa configuração de debate em sala, conjugando as ações de ouvir, ler, interpretar e refletir, foi pertinente para evidenciar aspectos linguísticos, condizentes ao conteúdo da disciplina, bem como para o desenvolvimento do letramento crítico das/dos discentes.

Na sequência, procedemos avaliando e analisando, uma a uma, as músicas selecionadas para esta investigação, focalizando o procedimento de escolha, os aspectos linguísticos e culturais encontrados ²⁴, as intenções do professor-pesquisador para com elas (pré-coleta/fase de planejamento), a prática em sala (fase da coleta) e a reverberação das canções no processo de aprendizagem das/dos aprendizes.

²⁴ Na seção 4.3 estão dispostas análises mais aprofundadas respectivas aos aspectos culturais, em especial, no que tange ao olhar crítico-reflexivo do alunado; entretanto, neste atual espaço de discussão nos debruçamos, de modo geral, sobre a perspectiva docente mediante à seleção das músicas, na tentativa de otimizar o espaço de escrita e de evitar possíveis redundâncias.

4.2.1.1. Considerações iniciais: o olhar do professor e a díade língua-cultura

Antes de iniciar as ponderações a respeito das canções mobilizadas nessa investigação, a seguir, apresentamos brevemente algumas observações iniciais sobre as teorias que movimentaram a busca por músicas apropriadas à proposta da investigação, visando a indissolubilidade entre língua e cultura.

Para um devido recorte musical, compartilhamos do axioma foucaultiano, segundo o qual “a língua é referida como um objeto tomado como condição para o estudo de outro objeto, não linguístico propriamente, o discurso, cuja existência necessita da língua” (Fernandes; Sargentini, 2022, p. 57). A partir dele, depreendemos que a língua e os discursos proeminentes dela possuem relações diretas com a realidade experienciada, de modo que o enunciado está para além do fator linguístico, mas pela sua essência histórica, temporal e espacialmente localizada e subjetiva, que o coloca em um emaranhado de outros enunciados e discursos (Fernandes; Sargentini, 2022).

Por meio de tais pressupostos, partimos da premissa de que as canções possuem categorias linguísticas e discursivas que podem — e devem — ser evidenciadas e aproveitadas em sala de aula de línguas, possibilitando uma abordagem sociocultural e revelando aspectos extralinguísticos e enunciativos inerentes às produções musicais. Portanto, estabelecendo as obras musicais como elementos culturais imateriais, compactuamos com a afirmação de Brandão (2009, p. 717) de que a cultura está

na tessitura de sensações, saberes, sentidos, significados, sensibilidades e sociabilidades com que pessoas e grupos de pessoas atribuem socialmente palavras e ideias, visões e versões partilhadas ao que vivem, criam e fazem ao compartilharem universos simbólicos que elas criam e de que vivem.

Conduzimos essa declaração para o fazer musical e para aquilo que buscamos nesta pesquisa: composições que se relacionassem ao conteúdo programático da disciplina e nos permitissem aprofundamentos culturais e simbólicos e a oportunidade de vivenciar e contrapor diferentes pontos de vista e experiências. Nesse sentido, selecionamos músicas que, sob a perspectiva do LC e dos estudos sobre identidade, pudessem romper barreiras linguísticas, culturais e territoriais e desmistificar estereótipos enraizados (Da Silva Coelho, 2023; Hall, 2006).

Com essas breves ponderações teóricas, voltadas às atribuições linguísticas e culturais que pretendemos explorar, apresentamos, a seguir, uma breve análise das músicas escolhidas para compor a coleta de dados, apontando para as repercussões dessas observadas em sala de aula.

4.2.1.1.1. *Mein Zuhause*

Na aula de número dois, programada para o dia 04/06/2024, após a apresentação do tema *Wohnform* (tipos de moradia) e da realização de atividades expositivas e interativas, tendo o livro como base para isso, a proposta seria introduzir a canção ***Mein Zuhause***, composta e interpretada por Wolfgang Petry. Acreditamos que essa música poderia ser associada ao tema “lar” (do alemão, *Zuhause*), contemplando uma variedade de sentidos e de subjetividades que poderiam emergir dos elementos linguísticos existentes na composição.

A escolha dessa música, em especial, demandou uma busca extensa por informações referentes ao contexto de produção. Apesar de iniciar com uma tônica nostálgica, que se estende até o final da letra, a música de Petry evidencia os caracteres político-ideológicos que assolavam a Alemanha no período da Guerra Fria.

Notamos que, para trabalhá-la com as/os alunas/os, seria interessante apresentar um conjunto de vocabulário antes de introduzi-la. Algumas palavras poderiam ser pistas para desvendar o sentido da canção em ambos os aspectos, culturais e linguísticos. Foi, de fato, uma boa técnica, já que possibilitou uma aproximação das/dos participantes de seus próprios cotidianos. Dito isso, identificamos dois tópicos centrais, envoltos por dois substantivos: *Zuhause* e *Heimat*.

No decorrer da aula, escrevemos na lousa as palavras supramencionadas e as discutimos a partir dos respectivos sentidos: *lar* e *terra natal*, o que suscitou, por parte das/dos discentes, a noção de *pertencimento*, a partir da qual tecemos hipóteses sobre a canção. Surgiram, então, ideias de nostalgia e afeto, relacionando-se ao sentimento de reconhecimento, seja em um lugar físico ou mesmo em algo ou alguém. Quando destacamos o título da canção, *Mein Zuhause*, outras/os participantes, sob outra ótica, refutaram a proposta anterior, acreditando que a música poderia ter foco em uma perspectiva contemporânea do *eu-lírico*, com informações correntes da casa/do espaço onde vive.

Outra palavra destacada pelo professor foi *Grenze*, que indica limite/fronteira. No verso *Denn man hat über Nacht eine Grenze gebaut* (Porque uma fronteira foi construída durante a noite) encontramos a tônica que revela o potencial temático e sociopolítico, no qual essa música está inserida, uma vez que o substantivo *Grenze* foi metaforicamente utilizado pelo cantor para se referir ao “**muro** de Berlim”. Foi, portanto, um incentivo para desencadear um processo crítico-reflexivo que transcendesse os aspectos linguísticos e formais da obra (Alves, 2019; Aquino, 2021; Oliveira; Silva, 2018). Entre as nossas intenções com a composição, esse trecho é marcante e mostrou-se de grande pertinência para as discussões entre os pares.

É válido afirmar que ninguém expressou ter conhecimento prévio da canção; sendo assim, a construção de hipóteses aponta para a autonomia das/dos alunas/os em desvendar o desconhecido. Mesmo que mediados pelo professor, o espaço para a formulação de cenários estava aberto a todas/os, o que julgamos como uma abordagem subjetiva e necessária, já que possibilitou às diferentes identidades que compõem a sala de aula a exposição de variadas ideias.

Isso aponta para a heterogeneidade em sala de aula, revelando as multifacetadas relações estabelecidas com o fazer musical e com a cultura-alvo. Em consonância com postulados de Kumaravadivelu (2001), consideramos que as/os aprendizes carregam consigo bagagens socioculturais e vivências que os constituem como sujeitos dentro e fora dos ambientes escolares, com conhecimentos e concepções prévias que devem ser desvendadas pelo professor e pelos colegas (Kumaravadivelu, 2001).

Finalmente, esclarecemos que o conteúdo lexical específico ao tema *Wohnform* (formas de moradia) presente na música não é muito extenso; todavia, julgamos suficiente e relevante para as discussões promovidas em sala. Desse modo, listamos, aqui, um conjunto de palavras presentes na canção que possibilitou e enriqueceu os debates fomentados: *Dorf* (vila/vilarejo); *Haus* vs. *Zuhause* (casa vs. lar); *Heimat* (pátria/terra natal); e *Bergen* (montanhas) e *Meer* (mar), ilustrando, esses dois últimos, um ambiente natural singular que se distingue, possivelmente, da realidade local de muitas/os estudantes, fato que se tornou pauta para discussões.

Avaliamos, então, a canção como apropriada à temática linguística *Wohnform*. Mesmo abordando-a de maneira mais abstrata, centralizando a noção de “lar”, consideramos expressiva a discussão de aspectos culturais e sócio-políticos, temporal

e espacialmente localizados (a Guerra fria e a divisão da Alemanha) e que podem reverberar nas histórias e nas vivências das/dos aprendizes.

4.2.1.1.2. *Mein Traumhaus*

Já na segunda aula com música, realizada no terceiro encontro com as turmas (06/06/2024), após a breve retomada do conteúdo abordado na aula anterior, discorreremos acerca de cômodos e móveis (*Zimmer und Möbel*).

Tendo em vista que a abordagem movimentada no encontro passado foi proveitosa, iniciamos essa, também, com o conteúdo programático do livro, desenvolvendo atividades de identificação de vocabulário e de assimilação de imagens e textos. Foram exercícios interativos, nos quais as/os estudantes participaram ativamente na construção do léxico, contemplando cômodos e móveis que conhecem e/ou possuem.

Para esse tema, selecionamos a canção *Mein Traumhaus*, da cantora pop KID CLIO. Almejando uma composição com um ritmo mais animado e próximo do pop contemporâneo, encontramos nessa segunda música um potencial linguístico atrativo para contextualizar o insumo lexical alvitado para a aula. Com um vocabulário extenso de cômodos e móveis — especialmente a este último —, percebemos a possibilidade de complementar o conhecimento sobre a temática.

Destacamos, antes, a linguagem coloquial referente, em especial, às supressões que soblevam na letra da canção: de *ein* para *n* (artigo indefinido masculino); de *eine* para *ne* (artigo indefinido feminino); e de *auf dem* para *aufm* (preposição de lugar que indica “em cima” e artigo definido masculino no caso dativo). Esse foi um tópico de discussão e que, inicialmente, causou confusão entre as/os participantes, sobretudo na primeira reprodução da canção. Concordamos, em sala, que essa escolha partiria de um critério estilístico, para representar a fluidez da fala, à nível coloquial, e estar condizente com o ritmo acelerado da canção.

Em sequência, reconhecendo a música como um recurso didático, autores como Sbalqueiro (2013), Pereira (2014), Oliveira e Silva (2018) defendem-na enquanto um elemento lúdico, partindo da premissa que ela seja utilizada, substancialmente, para desenvolver o senso crítico e reflexivo nos discentes. Dito isso, quando nos referimos à *ludicidade* presente em *Mein Traumhaus*, nos voltamos, também, ao potencial imaginativo da letra, como nos versos: *Mein Bett ne Liegewiese*

/ N Schwimmbad aufm Dach / Nen eigenen Kinokeller / N Kühlschrank voller Schoki / Ein Pommies Automat / N Ponyhof im Garten²⁵.

Aferimos o caráter lúdico a esses versos devido às representações imagéticas que sobressaem deles, e, por meio delas, vislumbramos uma temática movida pelo consumo e pelos desejos do eu-lírico: uma máquina de batatas-frias, um cinema em casa e uma geladeira cheia de chocolates. As percepções manifestas pelas/os alunas/os corroboram e direcionam-se ao contato que as crianças e os adolescentes têm com as vidas alheias expostas nas redes sociais e ao consumismo desenfreado, e como isso reflete na maneira como enxergam o mundo e são influenciados.

Encontramos, por fim, figuras do comércio audiovisual global, como: *Harry Potter als Nachbarn* (Harry Potter como vizinho) / *Kleider wie Cinderella* (vestidos como Cinderella). Em diálogo com as/os discentes, conjecturamos sobre a influência da cultura pop contemporânea — e internacionalmente disseminada — no ponto de vista do eu-lírico, diante da sua casa dos sonhos.

4.2.1.1.3. Chronisch Pleite

Por sua vez, a canção *Chronisch Pleite*, da banda Die Prinzen, além de abordar a realidade vivenciada na Alemanha no período da Guerra Fria com criticidade e com um tom satírico e irônico, também traz exemplos de uso do caso declinatório acusativo. Utilizamos essa música apenas na aula cinco, no dia 13 de junho de 2024, após a introdução e o esclarecimento do tema linguístico, realizados na aula quatro.

A fim de evidenciar a temática cultural que envolve a composição, ponderamos sobre a banda, seus componentes e sua trajetória. O grupo Die Prinzen é autor de inúmeras canções que retratam experiências de vida durante a Guerra Fria, em especial na Alemanha Oriental (*Mein Fahrrad, Deutschland, Millionär*, entre outras), acentuando o conflito entre os polos capitalista e socialista.

Isso não é diferente na música escolhida para nossa investigação: a composição constrói-se ao redor de uma tônica que recorre à ironia e a comparações extraordinárias envolvendo a polaridade na qual o mundo e a Alemanha se encontravam naquele momento, por vezes perpassando o simbólico e o abstrato, mas

²⁵ Minha cama é um gramado / Uma piscina na cobertura / Minha própria sala de cinema / Uma geladeira lotada de chocolate / Uma máquina de batatas fritas / E um celeiro no jardim

sempre recorrendo à criticidade e à rejeição ao extremismo político e às desigualdades evidentes naquele espaço-tempo.

Para exemplificar, frisamos em aula o verso *Meine alte Casio Uhr, ist genauer als 'ne Rolex* (Meu velho relógio Casio é mais preciso do que um Rolex), que já revela, logo no início da canção, duas realidades econômicas distintas, o poder de compra e a desigualdade social. Sobre esse último ponto, outro verso pode enfatizá-lo: *Ich bin chronisch pleite, wer Geld hat, hat Probleme* (Eu estou cronicamente falido, e tem problemas quem tem dinheiro). Fica evidente o tom satírico que coloca o *eu-lírico*, cidadão na Alemanha oriental, como “cronicamente pobre”, impossibilitado de ascender socialmente, e que, ironicamente, se contenta com essa realidade e manifesta uma positividade e uma euforia contraditórias a respeito disso.

Além da questão sócio-histórica e política, escolhemos essa canção também em razão da abundância de elementos gramaticais explícitos que manifestam o caso acusativo, principalmente no uso de artigos indefinidos (*ein/eine/einen*) e da negação com *kein/keine/keinen*, respectivamente dos gêneros neutro, feminino e masculino.

No decorrer de toda a composição encontramos esses elementos gramaticais: *Ich hab **keine** falschen Freunde und **kein'** gekauften Sex / Ich brauche **keine** Rentenfonds, denn wer cool ist, der stirbt jung / Ich hab' **keine** Krankenkasse, denn ich bleib lieber gesund*²⁶. Com esses e outros exemplos, foi possível debater a função do acusativo, sua configuração estrutural e sua relação com os verbos que o enunciam, como o próprio *haben* (ter), recorrente na letra da música.

A partir do que foi exposto em sala com a canção, somado às atividades sistemáticas e de interação realizadas, notamos que o tema linguístico foi, em grande parte, assimilado pelas/os alunas/os, dado que, quando colocadas/os para analisar a letra da composição, elas/eles foram capazes de reconhecer estruturas e destacar as nuances do acusativo.

Em nosso ponto de vista, foi a canção que melhor articulou a proposta crítica no decorrer das discussões desta investigação, algo que atribuímos à relação afetiva que as/os aprendizes estabeleceram com a música (Leite, 2012; Orlando, 2019), afirmando o interesse no estilo musical e na maneira como os assuntos foram retratados e interpretados.

²⁶ Não tenho amigos falsos e não pago por sexo / Não preciso de aposentadoria, pois quem é legal morre jovem / Não tenho nem seguro saúde, porque eu prefiro ficar saudável.

Observamos uma boa recepção de *Chronisch Pleite* por parte das/dos alunas/os, mas isso será mais bem discutido na seção 4.3. Por fim, a seguir, avaliamos e analisamos a última canção definida para esta investigação.

4.2.1.1.4 *Willkommen in Deutschland*

Em *Willkommen in Deutschland*, última música utilizada na coleta de dados, nos deparamos com um teor cultural envolvendo temas históricos e contemporâneos, ao mesmo tempo em que recuperamos, também, pronomes possessivos, fazendo referência e complementando a temática linguística presente no material didático.

Avaliamos a importância de centralizar, em sala, algumas palavras contidas na composição, como *Fremd*, *feindlich* (hostil), *Zuhause* (lar/casa), *Angst* (medo/receio/ansiedade), *Hass* (ódio), *Ausländer* (estrangeiro) e *Feind* (inimigo), que contemplam, em nossa perspectiva, noções de *pertencimento* e *xenofobia*.

Com a palavra *Fremd*, que carrega uma ambiguidade notória, transitando entre os sentidos de “estranho” e “estrangeiro”, sugerimos para as turmas o debate desses significados, colocando-os enquanto dicotômicos e sócio-historicamente situados.

Nessa música, a banda de rock *Die Toten Hosen* aborda a xenofobia e a discriminação étnico-racial que assolam as sociedades há séculos, fato que recai sobre a Alemanha e as demais sociedades ao redor do mundo. A canção retrata o ódio ao estrangeiro e a culpa remanescente que o povo alemão contemporâneo carrega dos atos hediondos que os antecederam. A letra nos alerta, então, para as necessárias mudanças de paradigmas e para a urgente reparação histórica.

Assim como prevemos, a música possibilitou reflexões discentes relativas à concretude vivenciada por elas/eles na atualidade ou por antepassadas/os na história do Brasil. De acordo com Jordão (2007, p. 24), é necessária uma abordagem conflituosa, a fim de contemplarmos “a alternativa de um mundo em constante transformação, em movimento, [...] desafiando constantemente nossas perspectivas”, corroborando o pressuposto de que a música pode ser um recurso para (des)estabilizar possíveis diálogos e propiciar analogias entre a multiplicidade de identidades, de culturas e de experiências em contato.

Afora os aspectos culturais, os elementos gramaticais que referenciam a temática do livro dizem respeito aos pronomes possessivos identificados na canção. Para exemplificar, seguem alguns versos, com esses componentes destacados: *Es*

*ist auch **mein** Zuhause // Es ist auch **mein** Land // Es ist auch **dein** Land // Und **sein** Ruf ist sowieso schon ruiniert*²⁷.

Tal qual nas demais aulas com música, a reprodução da canção sucede a apresentação expositiva e dialogada do conteúdo. Entretanto, apesar do rápido reconhecimento das/dos discentes a respeito dos possessivos durante a análise linguística da letra, diferentemente do acusativo, percebemos uma maior rigidez para a compreensão geral do funcionamento dos possessivos no alemão, especialmente na realização de atividades sistemáticas e de uso livre da língua. Revisitando os debates desencadeados na aula em questão, acreditamos que isso se deva aos gêneros das palavras (feminino, masculino e neutro) e à consequente quantidade de formas em que esses pronomes são concebidos e expressos.

Em conclusão, corroborando a proposta de Oliveira e Silva (2018) e partindo das experiências e das observações expostas anteriormente, sintetizamos dois critérios relevantes para a seleção das músicas, a saber: i) as possibilidades de articulação com o conteúdo programático, identificada especialmente por meio de elementos gramaticais, lexicais e temáticos; ii) e a presença de aspectos culturais e linguísticos que fomentem discussões aprofundadas, relativas a temáticas sócio-históricas e político-ideológicas, bem como a promoção do LC.

Feitas as considerações sobre as quatro canções que compõem o recorte musical desta investigação, destinamos a subseção a seguir para debater as reflexões das/dos participantes da pesquisa sobre a relação entre música e conteúdo do livro.

4.2.1.2. Relação música-conteúdo: reflexões discentes

Para revelar as percepções discentes, focalizamos a linha traçada entre as músicas e o conteúdo da disciplina, reservando para a seção 4.3 o aprofundamento nas interpretações referente às questões culturais. De qualquer maneira, compreendendo a indissolubilidade entre língua e cultura (Câmara Jr., 1955; Galelli, 2015; Kramsch, 1998), teceremos comentários pertinentes sobre as apreciações das/dos alunas/os, envolvendo ambos os aspectos, quando necessário.

²⁷ É também o meu lar / Também é o meu país / O país também é seu / e a sua reputação já está arruinada.

Nesta subseção, ancorados em Kawachi (2008) e Oliveira e Silva (2018), reafirmamos a música como um recurso didático-pedagógico conveniente na adaptação e na promoção do conteúdo de uma disciplina, oferecendo à/ao docente e às/aos aprendizes novas maneiras e oportunidades de ensinar e aprender, caracterizando a canção como “uma técnica auxiliar de ensino, por meio da qual, atividades voltadas para o ensino dos conteúdos escolares podem ser desenvolvidas” (Kawachi, 2008, p. 124).

Com base nisso, de acordo com os questionários e com os grupos focais propostos em sala de aula, algumas reflexões das/dos estudantes evidenciam que elas/eles reconhecem as relações entre as músicas e o conteúdo do livro que foi abordado. O Quadro 9 sistematiza esses posicionamentos.

Quadro 9 - Relação música-conteúdo: percepção discente

Instrumento	Aluna/o	Resposta do/da discente
Q2 Questão nº 7: “Você acha que houve uma boa integração do conteúdo da disciplina com as músicas? Justifique.”	A2	“Sim, as músicas com certeza ajudaram a reconhecer essas estruturas em uso real, sem ser algo produzido para ensinar mesmo, como livro didático.” (Excerto 23, Q2, 20 de junho de 2024)
	A5	“Sim, houve uma boa sincronia entre as temáticas dos dois meios, de forma a um complementar ao outro.” (Excerto 24, Q2, 20 de junho de 2024)
	A7	“Sim, as músicas além de mostrarem vocabulário novo e coerente com a matéria, os temas retratados também foram importantes.” (Excerto 25, Q2, 20 de junho de 2024)
	A9	“Eu acho que a música e o conteúdo aprendido em sala se conectam muito bem e ajudaram a entender melhor um ao outro.” (Excerto 26, Q2, 20 de junho de 2024)
	A10	“Sim, eu acho que a letra das músicas simplificaram e complementaram os conteúdos gramaticais e vocabulares trabalhados.” (Excerto 27, Q2, 20 de junho de 2024)
	A13	“Sim, pois as músicas trouxeram suporte às teorias e, portanto exemplificaram o vocabulário apresentado.” (Excerto 28, Q2, 20 de junho de 2024)
	A14	“Sim, acredito que a integração foi excelente e que ajudou a reforçar o conteúdo e incentivar o estudo do conteúdo.” (Excerto 29, Q2, 20 de junho de 2024)
	A17	“Sim, houve uma boa integração dos conteúdos trabalhados pelo fato de as músicas abordarem o

		conteúdo apresentado no livro de forma mais aprofundada.” (Excerto 30, Q2, 20 de junho de 2024)
G2	A12	Eu achei importante a... o jeito que você deu música, porque só a música ia ser inviável. Mas a... A forma que cê lidou com a aula de ter a música "linkado" com gramática/vocabulário foi... fez toda a diferença, assim.” (Excerto 31, G2, 20 de junho de 2024)
	A2	“Eu acho que no seu caso, você primeiro passava a matéria em si, o que a gente ia ver, depois colocava a música e colocava a música como uma ferramenta ali, pra gente buscar o que que tava aprendendo. Então, se nessa aula a gente viu ali, caso acusativo, então a gente buscar estruturas do acusativo na música... Achei interessante também.” (Excerto 32, G2, 20 de junho de 2024)
	A13	“E é legal porque... Tipo... Pela batida cê vai lembrando, assim, né... Tipo, cê vai gravando, porque são músicas que são atreladas ao conteúdo, né? E aí cê vai lembrando. Acho legal” (Excerto 33, G2, 20 de junho de 2024)

Fonte: Elaborado pelo autor

No Quadro 9, a pergunta de número sete do Q2 direcionava-se à relação percebida pelos discentes entre as músicas e o conteúdo programático apresentado no livro base.

Notamos que, em muitas das vezes, as respostas indicam a preocupação em aprender a língua-alvo e que o uso da música contextualizado aos casos linguísticos é pertinente para elas/eles. O diálogo entre as músicas, que à princípio não foram concebidas para fins didático-pedagógicos, e o conteúdo proporcionou novas perspectivas para o ensino-aprendizagem da língua, pelas quais o docente, reconhecendo o contexto educacional em que se encontra, pode refletir as teorias e mobilizar práticas coerentes à conjuntura (Dalben; Moraes 2023; Kumaravadivelu, 2001, 2006; Oliveira; Silva, 2018; Ortale; Ferri; Silva, 2021; Ortale, 2023).

Tanto no Q2 quanto no G2, foi possível observar que as relações entre conteúdo e músicas excederam, em grande parte das respostas, o essencialismo gramatical e o foco na forma da língua, refletindo o distanciamento de práticas tradicionais, como de completar lacunas e/ou tradução coletiva da letra para fins vocabulares. Alguns alunos, então, ressaltam o aprofundamento realizado com o auxílio desses textos e o aproveitamento de estruturas gramaticais previamente conhecidas para aproximações nas letras das músicas.

Logo, essa foi uma prática que se mostrou relevante para integrar o conteúdo e criar condições favoráveis e mais fluidas para o aprendizado. Salientamos que boa parte das/dos discentes avaliaram as canções como recursos complementares ao passo que também revelam que elas não são instrumentos didáticos ultrapassados ou pouco eficientes; pelo contrário, elas transparecem a possibilidade para novos olhares e para um suporte lúdico, que é social e culturalmente situado (Oliveira; Silva, 2018; Pereira, 2014; Sbalqueiro, 2013).

Rozenfeld e Viana (2019, p. 16-17) enfatizam que “o livro didático pode ocupar um papel importante na aula, mas que ele não deve ser seguido fielmente e ser o único elemento a guiar as ações do(a) professor(a)”. Fazendo da música uma alternativa conveniente, almejamos, então, um distanciamento de abordagens tradicionais e cristalizadas de ensino-aprendizagem, que pressupõem unicamente o uso de materiais estritamente curriculares e prescritivos.

Assumimos, assim, que a linguagem se configura como um meio para acessar e produzir sentidos, os quais “não são pré-existentes nem independentes das interpretações que fazemos das coisas; eles são construídos na cultura, na sociedade, na língua” (Jordão, 2013). A canção, então, opera como uma “ferramenta de construção do conhecimento, não como forma de descrição e representação do mundo, mas de ação e intervenção sobre ele” (Santos; Lima; Silva, 2015, p. 8). Por conseguinte, contemplar a música como gênero discursivo, assim como pretendemos nesta investigação, viabiliza o manuseio desse instrumento como um recurso didático-pedagógico condizente à realidade das/dos participantes da pesquisa e à trajetória de aprendizagem.

Retornando às respostas do Quadro 9, destacamos três noções que nos permitem atestar a relevância das canções selecionadas. O primeiro, referente à concepção de **ferramenta** (Excerto 32), identifica a música como um *objeto* que serve a um propósito, que, de acordo com o dicionário Oxford, é um meio para alcançar um fim. Quando a aluna A2 faz alusão à música como uma ferramenta, ela a constitui como um *suporte*, bem como evidenciado anteriormente nesta seção, um *complemento* para o aprendizado da língua (Ferreira, 2002).

O segundo conceito, o de **coerência** (Excerto 25), é autoexplicativo, pois constitui uma lógica nas escolhas musicais e nas relações traçadas entre elas e o conteúdo da disciplina; há, portanto, harmonias entre as partes (Kawachi, 2008). Reafirmamos, com isso, a dificuldade em selecionar canções condizentes com o

conteúdo, mas também a abertura para a investigação de músicas e seu uso nas aulas de línguas, algo nem sempre possível, ou mesmo permitido, em todo e qualquer ambiente de ensino-aprendizagem de LE (Oliveira; Silva, 2018).

Por fim, salientamos a ideia de **integração** (Excertos 26, 29 e 30), citada por três alunas/os. Diferentemente do conceito anterior, esse refere-se, a nosso ver, às articulações propostas pelo próprio professor-pesquisador, relativas às crenças sobre como trabalhar com música, à relevância dos contextos e à prática desenvolvida em sala de aula.

Ao encontro do que propõem Pennycook (1989), Prabhu (1990) e Kumaravadivelu (2001, 2006), não há verdades absolutas nos métodos e nas abordagens de ensino. A verdadeira prática e o reconhecimento do ambiente educacional em que os sujeitos estão inseridos é o que possibilita ao professor encontrar um método compatível, adaptando técnicas e procedimentos quando necessário. À noção de integração, concernente a esta investigação e ao uso de canções, torna-se uma demanda a (re)avaliação constante dos contextos.

Sintetizando o exposto na seção 4.2.1 até o momento, discutimos os critérios para a seleção das canções e algumas observações feitas pelo professor antes e durante a coleta dos dados, revelando algumas repercussões do uso da música em sala de aula. Ademais, tornamos perceptível que as/os discentes possuem grande apreço pelas relações estabelecidas entre as canções e a disciplina, transparecendo a substancial conexão entre os conteúdos das músicas e do livro didático, além das possibilidades de transgredir a normatividade da língua e as práticas hegemônicas de ensino-aprendizagem.

Na subseção a seguir damos continuidade a essas reflexões, voltando-nos à opção tomada pelo docente de traduzir as composições selecionadas.

4.2.1.3. Tradução das músicas e o trabalho com as letras das composições

Para iniciar, é importante lembrar, conforme mencionado anteriormente, que todas as músicas utilizadas na investigação foram reproduzidas duas vezes, sendo que para a segunda reprodução foram entregues às/aos alunas/os as letras das canções traduzidas. Acreditamos que essa ação possibilitou um processo gradual de aproximação, compreensão e interpretação das composições por parte do alunado. Essa opção foi considerada devido ao nível linguístico das/dos participantes, uma vez

que apenas uma se considerava de nível A2, enquanto as/os demais se declararam de nível A1.

De antemão, ressaltamos que nossa proposta não suplantou o processo indutivo de aprendizagem das/dos alunas/os, uma vez que, antes da apresentação da versão traduzida, a letra no original também foi utilizada, para que as/os discentes pudessem, “a partir de dados textuais, inferir regras relativas à forma e às funções comunicativas” (Ortale; Ferri; Silva, 2021, p. 186), fato que vai ao encontro da quarta macroestratégia do pós-método, a saber, “estimular as habilidades de descoberta”.

Traduzir foi, portanto, tal qual apresenta Pintado Gutiérrez (2019, p. 27), um importante movimento para “minimizar as interferências negativas e maximizar as interferências positivas”. Sob a perspectiva da tradução pedagógica (Pintado Gutiérrez, 2019; Souza Corrêa, 2017), na qual fundamentamos a discussão subsequente, o ato de traduzir confere ao ensino-aprendizagem um caráter reflexivo e questionador, colocando a LM e a LE lado a lado, a fim de reconhecer expressões, compreender o conteúdo do discurso e reduzir possíveis frustrações e/ou dificuldades.

Dito isso, no G2 e Q2, o uso da tradução foi avaliado da seguinte maneira.

Quadro 10 - Tradução das músicas: percepções discentes

Instrumento	Aluna/o	Respostas
G2 Questão sobre o interesse nas canções e a pertinência destas em relação ao conteúdo.	A6	“E quando a gente falou, comparando o texto do português e do alemão, eu fui pegando muito vocabulário, que agora eu olho pra algum outro contexto, eu lembro da música.” (Excerto 34, G2, 20 de junho de 2024)
G2 Questão sobre a importância da tradução e sua fidelidade ao sentido da canção.	A1	“Achei que foi... é... foi pertinente, porque eram exemplos verdadeiros, assim. Não eram só... é... adequados, assim, ao nosso nível A1, mas... eram exemplos reais. Eles vinham depois de uma contextualização... é... falavam mais sobre o vocabulário que a gente num conhecia... Eu achei ok.” (Excerto 35, G2, 20 de junho de 2024)
	A12	“O alemão, eu não sei se tem uma forma de nos trazer uma música mais fácil [...] pra gente. Porque é muito diferente. Eu não sei se tô sendo clara, mas o meu ponto é que talvez fique... fique mais fácil quando a gente, é... subir o nível e tal, porque... cara, é... é muito diferente, né, do... do que a ge- do que eu, pelo menos, conheço, assim. Então eu acho que foi legal, é... dado, dado o contexto, mas, assim, fato que muita coisa a gente não sabia. Se não

		tivesse a tradução, assim, a gente ia, provavelmente, é... Ficar meio solto, sabe?" (Excerto 36, G2, 20 de junho de 2024)
Q2 "Você acredita que foi possível trabalhar com questões linguísticas, bem como políticas, socioculturais e ideológicas de maneira satisfatória? Em que momentos e/ou de que maneira isso ocorreu? Justifique sua resposta."	A8	"Pudemos trabalhar bem questões linguísticas na análise e tradução das letras" (Excerto 37, Q2, 20 de junho de 2024)

Fonte: Elaborado pelo autor

Levando em conta os debates realizados em sala de aula, especialmente após a segunda reprodução, constatamos, nos Excertos 34, 35, 36 e 37, que o uso da tradução trouxe benefícios em comparação à exclusiva apresentação da letra original. É revelado um aprofundamento nas questões linguísticas, mostrando-se possível e otimizado devido ao confronto entre a versão original da letra e o texto traduzido, conjecturando, ainda, a pertinência da contextualização e a relevância dos exemplos reais de uso da língua, das crenças e dos posicionamentos do sujeito-outro.

Concordamos com a necessidade de abordar temas reais e de mobilizar o gênero musical em salas de aula de línguas (Lima; Souza; Chaves, 2016; Santos; Lima; Silva, 2015). Entretanto, partimos do pressuposto de que isso não é possível se o professor não encontrar maneiras de adequar o conteúdo linguístico ao nível de compreensão da/s turma/s (Redondo, 2014; Silva, 2018).

Em vista disso, nos excertos 35 e 36, por exemplo, as alunas A1 e A12 avaliam a prática mobilizada pelo professor como pertinente à adequação linguística requisitada pelo nível pertencente da turma. Associamos a isso a função da afetividade nesses contextos, reafirmando que "a seleção das atividades de ensino deve estar de acordo com os objetivos assumidos no planejamento do curso, bem como devem levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos e a organização dos conteúdos" (Orlando, 2019, p. 36).

Nesse sentido, defendemos que um planejamento bem articulado aos saberes linguísticos dos discentes se reflete diretamente no envolvimento afetivo deles no processo de aprendizagem.

Assim, reiteramos que traduzir foi uma escolha didático-pedagógica com a intenção de proporcionar às/aos participantes outras perspectivas no aprendizado de

uma LE por meio da música. Acentuamos, por conseguinte, que a tradução de textos é uma opção viável e que pode minimizar frustrações e ampliar o campo analítico e interpretativo dos discentes diante das realidades em cena, do *eu-aprendiz* e do *outro* (Jordão; Fogaça, 2007; Pintado Gutiérrez, 2019; Souza Corrêa, 2017).

Para que isso seja possível, Souza Corrêa (2017, p. 183) conjectura que “o tradutor precisa saber de onde vem e para onde vai o texto, quais os efeitos pretendidos etc. para poder fazer suas escolhas de forma adequada e mais consciente”. No contexto da pesquisadora, trata-se da tradução conjunta, realizada pelos discentes com mediação docente. Em nossa investigação, contudo, assimilamos a asserção da autora ao princípio de que as traduções desfrutadas em sala de aula partem, inicialmente, do olhar e dos saberes do professor-pesquisador, que minuciou as letras e as traduziu com base em reflexões sócio-históricas e políticos-ideológicas e no vislumbre das intenções das/dos compositoras/es.

De qualquer modo, as/os alunas/os não foram meros receptores nesse processo, em simples concordância com a versão traduzida pelo docente. Apesar de não ter ficado tão evidente nas respostas e nas interações nos Q2 e G2, notamos que a tradução de alguns termos, expressões e versos geraram dúvidas e conflitos entre as/os participantes, que se posicionaram em diversos momentos como questionadoras/es. Essa postura os atribui, também, como sujeitos ativos nos movimentos constantes de tradução, tornando-a “uma oportunidade de interpretação e crítica aprofundadas do texto-fonte, de seu contexto, [...] assim como uma melhor observação da estrutura do texto e das características tipológicas das línguas envolvidas” (Souza Corrêa, 2017, p. 183-184).

Nessa direção, os Excertos 38 e 39 demonstram, na prática, como essa atitude colaborativa das/dos discentes performou em decorrência do questionamento das letras traduzidas.

Falamos sobre o vocabulário e algumas sentenças que eu fui escrevendo na lousa, como *Chronisch Pleite, Koksprobleme, Uhr, **Schwein**, Geld, Insolvent, Rentenfonds, Krankenkasse, Schulden, Soll, Ich bin chronisch pleite, Ich bin **das ärmste Schwein** unserer Nation, Ich habe keinen Cent, **bin Insolvent**, Dann zahl ich mit der Million die Schulden unserer Nation*. Aqueles que estão destacados foram os que mais renderam discussão, tanto em relação aos sentidos, quanto à ambiguidade intencional que provoca ironia na canção. (Excerto 38, DRC - Aula 5, 13 de junho de 2024, grifos nossos)

Coloquei ainda duas traduções possíveis para *Fremd*, a palavra mais especial (no meu ponto de vista) nesta canção [*Willkommen in Deutschland* – da banda Die Toten Hosen]. Pedi para eles discorrerem um pouco sobre *Fremd*

com os seus dois usos, “estranho” e “estrangeiro”, e como isso poderia influenciar no entendimento da música. (Excerto 39, DRC - Aula 6, 18 de junho de 2024)

Ora o percurso dedutivo e crítico-interpretativo era espontâneo, emergindo naturalmente das discussões atinentes ao vocabulário e à construção composicional das canções (Excerto 38), ora era explicitamente instigado pelo professor-pesquisador, que solicitava às/aos presentes que colaborassem com a formação de hipóteses acerca de termos e expressões contidos nas letras das músicas (Excerto 39). De qualquer maneira, ambos os excertos contemplam as/os aprendizes enquanto co-construtoras/es dos saberes em sala de aula e como agentes na materialização da tradução das canções em um ambiente aberto ao compartilhamento de pontos de vista e a concordâncias e discordâncias.

Ainda relativo ao posicionamento crítico das/dos alunas/os no tocante à tradução das músicas, na questão final do Q2, “Deixe comentários ou sugestões que julgar necessário.” (Questão 8, Q2), a aluna A4 propôs que

A4: Talvez a única coisa que imagino que ajudaria seria treinar mais a escuta sem a letra. Ouvir as músicas uma ou duas vezes sem o apoio da letra e ter como atividade escrever as palavras compreendidas, ou ter *cards* com palavras da música para que sejam pegos quando falam a palavra na canção. (Excerto 40, Q2, 20 de junho de 2024)

No G2 ela explica que sentiu falta de ouvir a música sem a letra e que isso demandaria um esforço positivo por parte do ouvinte, reconhecendo, ainda, que

A4: “[...] não ia dar para entender tudo, que a gente está começando agora, mas uma palavra ou outra a gente consegue.” (Excerto 41, Q2, 20 de junho de 2024)

A partir disso, foram desencadeadas algumas discussões, em ambos os turnos, visto que a proposta de A4 foi sugerida pelo professor, também, no turno oposto, uma vez que ninguém havia se manifestado sobre isso. No Quadro 11, ancoradas/os no instrumento de coleta G2 e motivadas/os pelas observações de A4 (Excertos 40 e 41), dividimos as opiniões das/dos alunas/os em dois extremos: i) favoráveis à escuta sem a letra; e ii) em desacordo com a escuta sem a letra.

Quadro 11 - Escuta das músicas sem acompanhamento das letras

Escuta sem letra	Aluna/o	Respostas
------------------	---------	-----------

Favoráveis	A15	Eu acho que sempre é muito válido usar produtos da indústria cultural diversos no aprendizado de qualquer idioma [...] Concordo com a posição de que, às vezes, música, propriamente dito, o ritmo, o som, os instrumentos, a for- o modo coloquial pode... não funcionar, os ouvidos, assim, às vezes não- num captam, né? E às vezes tem clipe, muita coisa pra prestar atenção... Mas gosto, acho válido [a proposta da aluna A4]. (Excerto 42, G2, 20 de junho de 2024)
	A16	É, eu concordo com o que eles falaram, só que eu também acho que é legal, é... Cê ter experiência, tipo assim... Você não sa- pode não saber praticamente nada, mas só que quando a gente tá aprendendo as coisas novas, a gente tá escutando a letra da música, a gente- às vezes a gente reconhece uma palavra ou outra... Eu acho isso legal, também. (Excerto 43, G2, 20 de junho de 2024)
	A23	Eu acho que se desse pra fazer os três esquemas, tipo, escutar três vezes cada uma: uma sem, uma com, né, alemão e uma com o português. Eu... eu acho que seria... legal. (Excerto 44, G2, 20 de junho de 2024)
Não favoráveis	A12	Para mim, pessoalmente, eu gosto de ter a letra, porque a minha maneira de aprender é escrever, ler e ouvir. (Excerto 45, G2, 20 de junho de 2024)
	A13	E eu acho que... Eu- eu ia falar isso também da- que a A14 falou... Mas- E eu ia falar também que, por a gente não entender isso... De não ter esse entendimento tão profundo quanto os outros anos podem ter. É... acaba saindo da atenção, assim, tipo, cê quer prestar atenção na letra e acaba não prestando atenção no clipe. (Excerto 46, G2, 20 de junho de 2024)
	A14	Em um momento determinado... De um curso... Talvez fosse interessante. Mas agora a gente sabe muito pouco... Então... Não vejo, tipo, como seria... Bom pra gente isso. (Excerto 47, G2, 20 de junho de 2024)

Fonte: Elaborado pelo autor

Levando em conta o Quadro 11, vislumbramos um equilíbrio nos argumentos alvitados pelas/os discentes, uma vez que, apesar de uma parcela considerar pertinente a tentativa de abordar as canções sem as respectivas letras, no original ou traduzidas, a outra concorda que isso poderia gerar mais confusões e frustrações na construção do conhecimento.

Ao primeiro grupo, de favoráveis à sugestão da aluna A4, destacamos, antes, as declarações dos alunos A15 (Excerto 42) e A16 (Excerto 43). Ambos concordam com uma primeira reprodução sem a letra da música, pautados, respectivamente, nas

questões de relevância e de reconhecimento natural de palavras e estruturas. Entretanto, tanto o aluno A15 quanto a aluna A16 tecem argumentos que fragmentam e justificam suas concepções, salientando empecilhos, especialmente relacionados aos aspectos fonético-fonológicos e lexicais, que poderiam dificultar o procedimento em questão. A aluna A23 (Excerto 44), também favorável, afirma que seria interessante, mas, por outro lado, não faz objeções à proposta.

Nos interessamos pela sugestão da aluna A4 devido à atribuição que podemos fazer à autonomia do estudante no percurso de ensino-aprendizagem a ser trilhado, ratificando a oitava macroestratégia concebida no pós-método (Kumaravadivelu, 2006), a saber “promover a autonomia do aluno”, garantindo que ele possa refletir e (re)construir suas estratégias de aprendizagem, encadeando técnicas e atividades que se mostram convenientes, e assegurado que o discente possa “aprender a aprender”. Situamos, portanto, as/os alunas/os A4, A15, A16 e A23 nesse campo de entendimento.

Não inferimos, contudo, que as proposições que privilegiam a abordagem utilizada pelo professor, das/dos alunas/os A12, A13 e A14 (respectivamente, Excertos 45, 46 e 47), as/os destituem de autonomia e autorreflexão acerca de suas estratégias de aprendizagem. Contrário a isso, depreendemos que, tanto quanto aquelas/es discentes favoráveis à escuta sem a letra, estas/es também possuem crenças ou opiniões formadas sobre suas limitações e/ou suas estratégias no ensino-aprendizagem de línguas. Enfatizamos, com isso, aspectos identitários que permeiam o ambiente de ensino e julgamos pertinentes os embates de ideias entre o alunado acerca de seus próprios processos de aprendizagem, posicionando-se frente a eles de modo questionador (Monte-Mór, 2013; Da Silva Coelho, 2023).

Concluímos, assim, a partir dos excertos anteriores (40 ao 47), que esse é um tópico subjetivo e não objetivamos classificar as percepções narradas como certas ou erradas. Reconhecemos a heterogeneidade e a subjetividade no ambiente educacional, acentuando que “as experiências trazidas por professores e alunos para a sala de aula podem ressignificar todo o processo de ensino-aprendizagem” (Silva, 2018, p. 54).

Afora a relação estabelecida entre as músicas e o conteúdo e o usufruto da tradução como estratégia de aprofundamento nas temáticas linguísticas e culturais, julgamos relevante examinar mais à fundo, na seção consecutiva, a atuação docente e a postura mediadora deste em sala de aula.

4.2.2. Atuação em sala de aula: reflexões acerca da prática docente

A mediação docente, diante dos mais variados caminhos no ensino-aprendizagem de línguas, demanda um olhar plural e contextualizado. Iniciamos nossas ponderações, a partir do DR do pesquisador, com a explícita preocupação do professor no que concerne às canções que seriam utilizadas em sala de aula.

[Senti] dificuldades para organizar as etapas com as canções. O que será que eu devo levar em consideração nas canções, pensando no nível linguístico que a letra das músicas apresentam? Vejo não ser importante mesmo considerar tudo, mas aquilo que mais pode gerar engajamento naquilo que desejo trabalhar, especialmente as questões culturais e o enfoque linguístico e vocabular que diz respeito ao livro didático e à lição em foco. (Excerto 48, DRAC, 10 de abril de 2024)

Considerando que o curso ocorreu a partir da adaptação de materiais prontos (o livro didático e as músicas), ressaltamos a importância da criticidade docente ao gerenciar o conteúdo, como discurremos com mais precisão no tópico anterior (4.2.1).

Assumimos, com base em Silva (2018, p. 55), que o docente tem um compromisso duplo, de modo a “cumprir com os objetivos linguísticos propostos pelo livro didático”, ao passo em que “precisa mostrar aos alunos que aqueles saberes trazidos no livro didático não são absolutos e estáveis, mas constituem uma perspectiva, que pode sofrer alterações a depender de quem o responde”.

Entendemos, por conseguinte, que a reflexão do professor não deve ser apenas conteudista; pelo contrário, o planejamento de aulas deve compreender uma gama de elementos que o docente deve ponderar e escolher conscientemente, pensando no corpo discente e na realidade sociopolítica que perpassa os ambientes de ensino-aprendizagem e extraclasse (Zeichner, 2008). A música, então, se eleva como um recurso pertinente para elucidar novos pontos de vista e novas leituras a respeito do conteúdo linguístico e dos aspectos culturais envolvidos por ela.

Referente a isso, o Excerto 49 exemplifica a preocupação do professor em adotar uma postura crítica junto às/aos discentes, discutindo temáticas culturais representativas da história germânica e do mundo moderno e pós-moderno.

Debatemos sobre a guerra [fria] e como ela aparece na letra: a palavra “Grenze”, indicando a fronteira e a divisão das famílias de seus entes queridos e de seus lares; falamos sobre quando a guerra começou e como ela influenciou na economia e na política da Alemanha dividida naquele momento. (Excerto 49, DRC - Aula 2, 04 de junho de 2024)

O Excerto 50 reafirma esse fomento à criticidade, demonstrando a intenção dialógica proposta pelo docente.

Aproveitamos o espaço para tecer reflexões sobre as polarizações e os ecos no nosso presente: Como a música pode ser transposta/aludida em nosso contemporâneo? Há polarizações políticas? Como são? etc. (Excerto 50, DRC - Aula 5, 13 de junho de 2024)

As escolhas feitas pelo professor-pesquisador refletem, de fato, a preocupação com a contextualização do conteúdo linguístico com temáticas sócio-históricas manifestas no gênero musical, instigando diálogos entre as realidades, do autor discursivo e das identidades que integram o ambiente educacional.

Apoiando-nos nos estudos que versam sobre o LC, nos deparamos com processos reflexivos, nos quais o professor tem o papel de movimentar questionamentos que façam jus à realidade experienciada e/ou conhecida, ao passo em que “envolve os alunos em trabalhos ‘questionadores’, ao interrogarem os textos com os quais lidam”, revelando, assim, “visões de mundo, pressupostos, valores e atitudes ideologicamente investidos que servem para informar — e são (re)presentados nos — textos” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 145-146).

Remontando as múltiplas identidades que constituem os espaços de ensino-aprendizagem, estimulamos debates que aludissem às vivências e às crenças das/dos discentes, para que, assim, essas/es pudessem traçar comparações entre as diferentes conjunturas, sócio-histórica, temporal e espacialmente distantes, a fim de estabelecer semelhanças e diferenças entre elas, construindo novos saberes e pontos de vista, tal como vimos na subseção anterior (4.2.1), e nos concentramos, ainda mais, no tópico final de discussão (4.3).

Na tentativa de observar e destacar perspectivas semelhantes a partir do olhar discente, no Quadro 12 apresentamos algumas reflexões das/dos alunas/os no questionário final (Q2) acerca da prática docente e do processo de ensino-aprendizagem da língua, bem como dos demais elementos trabalhados em aula.

Quadro 12 - Prática docente e percepção discente

Instrumento	Aluna/o	Respostas
Instrumento: Q2	A3	“[...] achei muito interessante a forma como o professor trabalhou a música, explorando não só a letra mas também seu contexto histórico.” (Excerto 51, Q2, 20 de junho de 2024)

Questão 1: “Você se sentiu confortável com as discussões/os debates realizados em sala de aula no que diz respeito às canções e suas respectivas composições? Explique”	A4	“[...] foi muito enriquecedor poder debater livremente sobre as músicas e suas temáticas.” (Excerto 52, Q2, 20 de junho de 2024)
	A14	“[...] me senti confortável, à vontade e incentivada para expôr meus comentários e visões sobre as canções.” (Excerto 53, Q2, 20 de junho de 2024)
Instrumento: Q2 Questão 3: “O que mais lhe chamou a atenção nas aulas que envolvem o recorte musical? Explique.”	A9	“O que mais chamou a minha atenção foi a forma como o professor trabalhou a música em sala de aula, mostrando não apenas a música superficialmente mas todo o seu repertório por trás, facilitando a nossa compreensão.” (Excerto 54, Q2, 20 de junho de 2024)
	A14	“Os diversos assuntos abordados, a sua relação com a cultura alemã, o conhecimento da música alemã, as questões linguísticas, estilísticas particulares da língua e o vocabulário.” (Excerto 55, Q2, 20 de junho de 2024)
Instrumento: Q2 Questão 5.2: “Caso Acusativo” (múltipla escolha) e 5.2.1: “Justifique sua escolha”	A8	“Acho que foi um tema muito bem explicado pelo professor e me senti confiante fazendo os exercícios.” (Excerto 56, Q2, 20 de junho de 2024)
	A12	“Amei a didática e atenção do professor Armando. O tema é difícil, mas deu para entender.” (Excerto 57, Q2, 20 de junho de 2024)

Fonte: Elaboração própria

As respostas no Quadro 12 nos trazem apontamentos relevantes para compreender variadas percepções das/dos estudantes frente à prática docente. A aluna A4, por exemplo, no Excerto 52, assegura a liberdade que o professor deu para que as múltiplas vozes fossem ouvidas e contempladas. Em uma sala de aula com diversas vivências e crenças, acreditamos que o uso de um recurso demasiado subjetivo e artístico como a música possa gerar e exprimir diferentes pontos de vista, indo ao encontro do que a aluna A14 compartilha no Excerto 53, quando indica o fomento promovido em sala de aula para a participação nas discussões projetadas.

Defendemos a posição mediadora do professor em sala de aula de LE, atribuindo à/ao aluna/o uma posição autônoma para conduzir seu processo de aprendizagem e construir, coletivamente, o conhecimento entre os pares (Kumaravadivelu, 2006; Silva, 2018; Zeichner, 2008).

Isso revela uma atitude transformadora e dialógica em sala de aula, uma vez que, juntamente ao professor, os alunos leem o mundo, associam e estabelecem novos discursos e assimilam novos saberes a partir da criticidade que exercem em sala de aula (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Kumaravadivelu, 2001, 2006).

Ainda, na questão 5.2, quando questionados acerca de uma temática linguística específica, o *caso acusativo*, encontramos duas respostas (Excertos 56 e 57) que corroboram uma prática docente adequada e a apreciação do professor-pesquisador no Excerto 48, enfatizando a didática do professor e os efeitos desencadeados no processo de aprendizagem dessas alunas.

Esses relatos denotam que as relações entre música e conteúdo foram ponderadas e estabelecidas, a fim de oportunizar um ambiente de aprendizado destituído das amarras formais da língua, possibilitando, ainda, um espaço confortável e confiável para os eventuais erros e para a exposição de ideias e de hipóteses acerca do tema em foco. Para mais, os Excertos 51, 54 e 55 também demonstram a preocupação docente em articular temáticas culturais, que julgamos impreteríveis.

Além do instrumento Q2, encontramos no G2 alguns argumentos das/dos participantes da pesquisa acerca da conduta do professor-pesquisador no decorrer das aulas. Ao serem questionadas/os sobre a escolha das músicas, sobre pertinência, interesse e boa relação com o conteúdo e com a proposta, após um breve período de discussão, encontramos a seguinte declaração da aluna A12:

A12: Eu achei importante a... o jeito que você deu música, porque só a música ia ser inviável. Mas a... a forma que cê lidou com a aula de ter a música, "linkado" com gramática barra vocabulário foi... fez toda a diferença, assim. (Excerto 58, G2, 20 de junho de 2024)

E em concordância, a aluna A1 acrescenta que

A1: E mesmo... é, concordando com a A12, mesmo sobre a contextualização, assim, que você fazia, sobre quem eram os artistas, é... o contexto da produção da música também, sobre o que eles diziam, isso eu achei bem pertinente. (Excerto 59, G2, 20 de junho de 2024)

Destacamos, com esses relatos, que a abordagem do professor foi oportuna na articulação entre canção e conteúdo programático. A relação entre ambas as partes se mostrou promissora e, somado a isso, ficou evidente a necessidade de abordar questões extralinguísticas e contextuais quando o ensino com música é planejado. Alves (2019, p. 86) afirma que a música em sala de aula é benéfica “pois é o reflexo de uma cultura, assim, ao mesmo tempo que temos contato com a língua

alvo, podemos refletir os aspectos culturais da língua-alvo relacionados à canção [...] é um reflexo do tempo e do espaço em que ela é produzida”.

Nesse sentido, quando as alunas tecem elogios à prática mobilizada pelo docente (Excertos 58 e 59), vem à tona a importância de situar os elementos linguísticos segundo os aspectos socioculturais. Ao substituir práticas cristalizadas e métodos prescritivos, a música pode ser um recurso didático-pedagógico que transparece versatilidade, de modo que é vantajoso reavaliar os currículos educacionais e explorar outras facetas que podem e devem ser consideradas, a fim de contemplar, senão todas, as diferentes identidades e dimensões em sala de aula (Alves, 2019; Oliveira; Silva, 2018).

Voltando nosso olhar para os DR, identificamos, no entanto, que a mediação do professor-pesquisador também inclui “falhas”, as quais são, todavia, reconhecidas pelo próprio docente no decorrer de sua prática, na busca por melhorias.

[Eu] cometi um desacerto com o diurno: eu não imprimi a tabela até aquele momento, pois achei que não seria necessário, mas isso tomou grande tempo, pois eles anotaram tudo no caderno, desenhando a tabela; para o noturno, resolvi levar impresso, poupou tempo, dando espaço para maiores debates. (Excerto 60, DRC - Aula 6, 18 de junho de 2024)

Sinto que eu poderia ter melhorado nesse ponto de dinâmica entre música e tema linguístico/cultural abordado no livro. Sem contar isso, sinto que as aulas foram, por vezes, muito expositivas, uma vez que o tempo era muito curto e havia muito a ser abordado. (Excerto 61, DRC - Aula 7, 20 de junho de 2024)

O Excerto 60 compete à sexta aula da coleta, na qual a temática volta-se aos pronomes possessivos e à canção “Chronisch Pleite”, da banda Die Prinzen. Ponderando sobre esse trecho do DRC, recuperamos que o período para o desenvolvimento da coleta contava com oito aulas para cada turno, demandando que o tempo dos encontros fosse otimizado, destinando o máximo de tempo possível para o trabalho com as músicas. Para além da pesquisa, no entanto, reconhecemos e concordamos que a aprendizagem deve estar em primeiro plano, de modo que os diferentes procedimentos utilizados em cada turno: tabela feita à mão (diurno) e tabela impressa (noturno), podem contemplar diferentes estilos de aprendizagem. Assim, apesar do “equivoco” cometido e mesmo que o debate em torno da música tenha sido mais breve com a turma da manhã, a atividade de elaboração completa da tabela pode ter contribuído para a assimilação do conteúdo por uma parcela das/dos aprendizes, senão todas/os.

Por sua vez, o Excerto 61 ratifica desafios e ações promovidas pelo docente que dificultaram o andamento da Aula 7 e a execução das atividades propostas para o período. Mesmo com o planejamento prévio dos encontros para a coleta de dados, algumas dinâmicas ou exercícios envolvendo as canções foram preteridos em prol da preservação do tempo de cada aula, com duração de duas horas, na intenção de não prejudicar a rotina das/dos alunas/os. Da mesma forma que no Excerto 60, aqui também reconhecemos a importância da aprendizagem para além da pesquisa, constatando que as práticas em sala de aula são voláteis e nem sempre atendem às expectativas teóricas e ao planejamento idealizado pelo docente.

Portanto, compreendemos que as “falhas” encontradas nas técnicas e nos procedimentos adotados partem da criticidade do próprio professor-pesquisador, que procura melhorar sua abordagem e sua didática.

Ortale (2023, p. 60) enfatiza que o professor, enquanto pensador crítico, “constrói sua prática a partir de conhecimentos profissionais e pessoais, este último advindo, por exemplo, de experiências de vida como professor(a) e como aluno(a)”. Essa afirmação está coerente com o processo reflexivo e de formação continuada pelos quais o professor-pesquisador se enxerga. Enquanto eterno aprendiz e, agora, como docente em formação, ele, ao final de suas aulas e de suas experiências de campo, ponderou sua prática, sua organização e o andamento das aulas.

Nesse sentido, compartilhamos da perspectiva que orienta a pesquisa em sala de aula alvitada por Kumaravadivelu, pela qual o autor assevera que

ao contrário da visão comumente aceita de que a pesquisa pertence unicamente ao domínio do pesquisador, a pedagogia pós-método assegura a pesquisa como pertencente a múltiplos domínios: dos alunos, professores e formadores de professores (2001, p. 554, tradução nossa).

Ao nos aproximarmos da ótica do pós-método, refletimos acerca dos desafios da docência e do planejamento das aulas. Concordamos que “efetividade” é um substantivo equivocado e que pouco pode traduzir teorias ou práticas de ensino-aprendizagem; inferimos, por conseguinte, que erros e acertos compõem a sala de aula e o docente deve reavaliá-los, a fim de criar e adaptar suas próprias teorias e práticas, condizentes com os contextos reais em que se insere, afastando-se da rotina e da mecanização (Prabhu, 1990).

Concluimos retomando o exposto nessa seção, na qual é debatida a postura docente adotada na investigação, tendo como ponto de partida a seleção e a tradução

criteriosas das canções e o planejamento detalhado das aulas, elaborando a articulações entre as músicas e o conteúdo da disciplina. Em sequência, tanto na ótica discente quanto docente, o papel mediador do professor-pesquisador é apreciado e considerado pertinente, visto que há, por parte deste, a preocupação em ampliar as discussões temáticas e culturais em sala de aula, concedendo às/aos discentes espaços para a manifestação de posicionamentos e para interações frequentes.

Feitas essas considerações, pretendemos, na seção a seguir, localizar, destacar e analisar o posicionamento crítico-reflexivo dos alunos em vista das leituras como letramento crítico.

4.3. LEITURA COMO LETRAMENTO CRÍTICO E AS NOVAS PERSPECTIVAS POR MEIO DO USO DE CANÇÕES EM AULAS DE LE

Em breve retrospecto à subseção anterior (4.2.2), presenciamos, por meio dos instrumentos de coleta de dados (DR, Q2 e G2), práticas docentes que possibilitaram examinar minuciosamente as canções mobilizadas, revelando elementos lexicais oportunos para desvelar algumas facetas culturais, e que igualmente incentivaram a autonomia e a participação ativa do alunado frente aos diálogos e às interações organizadas em sala de aula.

Posto isso, na seção 4.3 procuramos salientar a maneira como as/os discentes contemplaram e mobilizaram, ao longo do processo de ensino-aprendizagem de língua alemã, especialmente a partir do uso de músicas, os aspectos linguísticos e culturais em seus apontamentos, a partir da mediação docente já descrita. Além disso, pretendemos verificar e elucidar algumas transformações nas percepções das/dos discentes sobre o uso de canções nas aulas de língua alemã e as leituras como letramento crítico, tendo como meio de análise os instrumentos Q1, G1, Q2 e G2.

Em vista disso, retomando alguns dados compreendidos nos Quadros 5 e 6, na seção 4.1, notamos algumas perspectivas já imbuídas pelo interesse e pela identificação de aspectos culturais da língua-alvo em aprendizagem, marcadas pelas relações estabelecidas com as próprias realidades das/dos estudantes.

A1: “Achei que seria uma língua muito interessante para estudar, já que tanto ela quanto a cultura que a permeia são muito diferentes do português brasileiro.” (Excerto 62, Q1, Questão 3.1, 28 de maio de 2024)

A2: “[...] além de melhorar no vocabulário, as músicas podem nos ensinar ‘expressões’, ditados da cultura de cada língua.” (Excerto 63, Q1, Questão 7, 28 de maio de 2024)

A14: “Minhas experiências [com músicas] são positivas, pois acho que ter contato com arte e cultura de outros países e em outros idiomas é essencial.” (Excerto 64, Q1, Questão 7, 28 de maio de 2024)

Assim, para além de uma concepção gramatical, o Excerto 62 deixa evidente um desejo pessoal da aluna A1 em estudar a língua sem destituí-la do fator cultural que a envolve, acrescentando sua crença de que essas duas entidades são demasiado distintas de sua língua e cultura maternas.

A aluna A1 confronta duas realidades partindo de suas crenças e do embate identitário, que a coloca em oposição ao outro, alemão, enquanto ela se vê na posição de “identidade brasileira”. Compartilhando do ponto de vista de Stuart Hall (2006), identidade vai muito além de uma “cultura nacional” homogênea; no entanto, mesmo tratando com devida abrangência, a discente já destaca o caráter conflituoso que permeia as línguas e as culturas em contato (Jordão, 2013; Silva, 2018).

No que tange às experiências com música em aulas de LE, para a alunas A2 (Excerto 63) e A14 (Excerto 64), esse recurso é um produto sócio-histórico e oferece aos aprendizes diferentes maneiras de se relacionarem com a cultura do outro e de, respectivamente, dialogarem com as formas de expressão e com as artes, construindo um ambiente institucional onde se sucede a formação pessoal e identitária das/dos próprios participantes e do outro, territorial e linguisticamente distante.

Nesse viés, as alunas, através das canções e de suas letras, experimentam a cultura do outro, buscando por elementos que excedem regras gramaticais e linguísticas, estabelecendo associações com aspectos cotidianos relativos ao outro e possibilitando, ainda, comparações com suas próprias vivências. A música, enquanto gênero discursivo, se apresenta como uma ferramenta acessível e pertinente para um aprendizado cultural e sócio-historicamente situado (Lima; Souza; Chaves, 2016; Santos; Lima; Silva, 2015).

Esses são pontos de vista que já revelam a desmaterialização das próprias línguas naturais humanas.

No entanto, poucas/os são as/os alunas/os que relatam experiências prévias com atividades culturais a partir do uso de canções, como apresentado nas respostas à Questão 7 (vide Quadro 6), na seção 4.1. Mesmo com as vivências que mencionam essas aproximações culturais, quando questionadas/os diretamente acerca dos tipos

de exercícios com músicas que se recordam, nada é explicitado, como podemos observar na Questão 9 do Q1, “Você conhece atividades com o uso de música para aprender Língua Estrangeira? Quais?”

A1: “Ao longo de minha formação, tanto na escola quanto em cursos de língua, conheci, majoritariamente, atividades que envolvem interpretação de texto e reconhecimento de tempos verbais.” (Excerto 65, Q1, Questão 9, 28 de maio de 2024)

A5: “Sim. No momento as que mais me recordo são: LyricsTraining (Site) e análise profunda das letras no Genius (Site).” (Excerto 66, Q1, Questão 9, 28 de maio de 2024)

A6: “Ao que eu estou familiarizada são as atividades de preenchimento de lacunas.” (Excerto 67, Q1, Questão 9, 28 de maio de 2024)

A7: “Interpretação da letra; exercício de compreensão auditiva e de preencher as lacunas na música.” (Excerto 68, Q1, Questão 9, 28 de maio de 2024)

A17: “Sim, conheço. Apresentar letras das músicas com lacunas para preenche-las enquanto a música é tocada.” (Excerto 69, Q1, Questão 9, 28 de maio de 2024)

Os preenchimentos de lacunas e o reconhecimento de verbos, nomes e outros elementos gramaticais são práticas de uso de músicas em sala de aula descritas de forma recorrente pelas/os participantes. Essa circunstância nos indica, de certo modo, que as músicas foram utilizadas sem explorar os olhares discentes sob os aspectos sociais, políticos e ideológicos que as permeiam.

Apesar de citarem interpretação textual (Excertos 65 e 68) e análises profundas das letras (Excerto 66), nada mais é desenvolvido acerca disso, já que o ato interpretativo nem sempre demanda aprofundamento em questões extratextuais e em aspectos extralinguísticos; por outro lado, “analisar profundamente” pode referir-se, em especial, ao exame e à investigação de elementos linguísticos que constituem as letras das composições, tal qual é previsto no aplicativo “LyricsTraining”, mencionado pelo aluno A5.

Em vista disso e em concordância com Jordão (2007), defendemos a pertinência de práticas didático-pedagógicas que promovam a criticidade e que reconheçam as variadas bagagens das/dos discentes, buscando situá-las/los enquanto construtoras/es dos saberes mediante as interações com a língua-alvo e com a cultura outra. Ainda, de acordo com Silva (2018), e com base no que compartilhamos no tópico 4.2.2 desta investigação, o professor deve qualificar-se e aprofundar-se no objeto de ensino para promover um ensino contextualizado e destituído de práticas hegemônicas e distorcidas.

Essa postura adotada em nossa investigação está ilustrada no Apêndice N, no qual se encontram os planos elaborados para a coleta de dados. Além disso, no Quadro 3, disposto na seção metodológica, descrevemos resumidamente o planejamento da quinta aula, a fim de elucidar as práticas desenvolvidas na pesquisa.

Com base nesses planos (Quadro 3 e Apêndice N), é possível notar as tentativas do professor-pesquisador de situar as/os discentes como sujeitos ativos na construção dos conhecimentos, a partir de questionamentos que instigavam a reflexividade, a formulação de hipóteses e a problematização dos discursos veiculados e articulados nas músicas selecionadas, analisadas e discutidas.

Nesse viés, concordamos que os sentidos se formam na interação entre a/o aprendiz com suas crenças, seus conhecimentos e suas suposições; as intenções das/dos compositoras/es das canções; e o novo universo experienciado pela/o aluna/o (Jordão; Fogaça, 2007; Menezes de Souza; 2011; Menezes de Souza; Monte-Mór, 2006; Sardinha, 2008).

Dessa maneira, tomamos como base o Q2 e o G2, realizados **posteriormente** ao desenvolvimento das aulas com música, para revelar e analisar as novas perspectivas das/dos participantes da pesquisa diante das canções enquanto recurso didático-pedagógico em sala de aula de LE.

Fica evidente a manifestação do posicionamento crítico das/dos alunas/os quando se referem às práticas promovidas durante a coleta, reconhecendo características determinantes nas músicas e estabelecendo interpretações fidedignas às temáticas discutidas em aula. Os excertos a seguir ilustram algumas associações que as/os discentes estabelecem entre a língua em aprendizado e as experiências e conhecimentos que já carregam consigo.

A15: “Sim, [a abordagem do conteúdo me possibilitou reflexões críticas], uma vez que as leituras dos textos e audição de diálogos possibilitaram uma **comparação entre a vida cotidiana de minha realidade e uma idealização do que seriam outras vidas cotidianas.**” (Excerto 70, Q2, Questão 2.1^{iv}, 20 de junho de 2024, grifos nossos)

A23: “Sim, as discussões sobre momentos históricos **associadas à minha visão crítica e conhecimentos gerais possibilitaram reflexões pessoais.**” (Excerto 71, Q2, Questão 2.1, 20 de junho de 2024, grifos nossos)

A16: “Como nós fizemos tantas **ligações entre os artistas alemães e nacionais**, tanto na parte musical quanto no estilo de letra.” (Excerto 72, Q2, Questão 3, 20 de junho de 2024, grifos nossos)

A18: “As discussões sobre as temáticas e comparações entre elas e **nosso retrospecto**.” (Excerto 73, Q2, Questão 3, 20 de junho de 2024, grifos nossos)

A2: “[...] achei que trouxe **uma dinâmica diferente** para as aulas. Com a música a gente não tem só o contato com vocabulário, mas também com a cultura e história do país e do povo alemão.” (Excerto 74, Q2, Questão 1, 20 de junho de 2024, grifos nossos)

A5: “[...] **a abordagem realizada** me levou a muitas reflexões, principalmente ao ouvir as canções com temas reflexivos sobre política e questões socioculturais.” (Excerto 75, Q2, Questão 2.1, 20 de junho de 2024, grifos nossos)

Por meio dos excertos, nos situamos, primeiramente, na concepção de “leitura além do texto”, apresentada por Rozenfeld (2016), com base no estudo de Soares (2014), e que atende aos requisitos da “leitura como letramento crítico”.

A autora introduz essa proposta como um dos “critérios para a presença do letramento crítico” (Rozenfeld, 2016, p. 155), amplificando uma prática de letramento crítico que ultrapassa o texto escrito, manifesto e concreto, lançando mão de interpretações e perspectivas profundas, contemplando, então, questões extratextuais, mas que são acessadas no contato com o próprio texto.

Com esse movimento, é possível que o discente faça alusões entre as realidades coexistentes e substancialmente confrontadas; é uma maneira, portanto, de destacar pontos de referência entre as culturas, a própria e a do outro, testemunhando, interpretando e avaliando as nuances entre elas.

No Excerto 70, por exemplo, é perceptível, no fragmento grifado, que, por meio das dinâmicas desenvolvidas em sala com o uso de músicas, o aluno A15 foi capaz de traçar comparações entre diferentes vivências. É interessante observar que sua leitura não se ateu às realidades cabíveis na díade “cotidiano do discente-cotidiano do compositor”; o estudante assinala a *idealização do que seriam outras vidas cotidianas*, exercendo um olhar plural para a multiplicidade de identidades que integram grupos sociais diversos, instalados em profusos espaços-tempos.

A aluna A23, no Excerto 71, por conseguinte, compartilha uma assimilação pessoal e, para isso, faz uso de sua “visão crítica”. Como já discutimos na fundamentação teórica deste trabalho, a criticidade é um patrimônio compartilhado entre os indivíduos; independentemente da formação profissional, qualquer sujeito possui capacidade de analisar, interpretar e julgar/criticar discursos e situações (Monte-Mór, 2013). Nesse sentido, a aluna A23 procede com seus “conhecimentos gerais”, trazendo-os como alicerce para desenvolver as reflexões pessoais

mencionadas. A respeito disso, apesar de não estarem explícitas, presumimos que a aluna encontrou e engendrou correspondências entre os momentos sócio-históricos abordados com as canções e a sua personalidade, suas vivências e crenças.

Na sequência, aproximamos os Excertos 72 e 73, uma vez que partem de uma mesma pergunta, a Questão 3 do Q2, a saber “O que mais lhe chamou a atenção nas aulas que envolvem o recorte musical? Explique”. Selecionamos essas duas perspectivas discentes, uma vez que ambas partem de um procedimento associativo, tendo como ponto de partida suas próprias realidades: enquanto a aluna A16 articula os quadros musicais do Brasil e da Alemanha, se orientando pelos estilos musicais e das letras; o aluno A18 promove uma relação entre as temáticas abordadas nas canções e àquelas referentes à nossa própria realidade, enfatizando nossa constituição identitária em base nacional.

Reconhecemos, destarte, os paralelos possíveis na complexa teia de identidades e experiências que norteiam as relações socioculturais e as consecutivas leituras e interpretações. Kawachi, Rocha e Maciel (2022, p. 41) afirmam que

a natureza afetiva e multissensorial de nossas experiências são fundamentais para a construção de nossas formas de compreender o mundo e de existir nele e, assim, a reflexão crítica não poderia ignorar a força da afetividade em nossas vidas.

Indo ao encontro das posições assumidas pelas/os estudantes, interpretamos que a composição de sentidos é reflexo das relações subjetivas que construímos com o mundo ao nosso redor, com a história e com o hoje.

Inferimos, dessa forma, que o corpo discente se constitui de leitoras/es questionadoras/es, autoras/es e formadoras/es de significação, embasadas/os não apenas nos fatos do mundo real e/ou nas intenções das/dos compositoras/es das canções selecionadas, mas sobretudo em suas perspectivas pessoais, posicionando-se frente às problemáticas que recaem sobre suas próprias realidades e dos outros com os quais interagem. Esses sujeitos-leitores colocaram-se à disposição para refletir temas contemporâneos e compartilhados entre as múltiplas identidades e subjetividades, entre autores e leitores, questionando e contestando as informações dispostas textualmente mediante o desenvolvimento da criticidade (Jordão; Fogaça, 2007; Menezes de Souza; 2011; Menezes de Souza; Monte-Mór, 2006; Rozenfeld, 2016; Sardinha, 2008).

Essa postura crítico-reflexiva, que se opõe às atividades interpretativas limitadas ao produto textual e às suas intencionalidades visíveis, também procede nos Excertos 74 e 75, que, em sequência, sobrelevam e exemplificam o processo transformador promovido por meio das leituras como letramento crítico das canções, com mediação docente.

A aluna A2, por exemplo, evidencia “uma dinâmica diferente” (Excerto 74), indicando que a abordagem utilizada em sala se mostra pouco usual. Aqui nos transparece o parâmetro da possibilidade (Kumaravadivelu, 2001, 2006), já que abre espaço para discussões que buscam a mudança e, conseqüentemente, uma (trans)formação. Defendemos que esse movimento possibilita à/ao aluna/o um novo olhar para o processo de aprendizagem, alterando paradigmas e revelando novas leituras e problematizações diante dos assuntos que recorrem ao redor do mundo, em discursos adaptados ao gênero musical, o qual viabiliza às/aos discentes circunstâncias para discutir temas atuais e concretos através das experiências pessoais e subjetivas de cada uma/um (Santos; Lima; Da Silva, 2015).

No mesmo sentido, o aluno A5 também evidencia “a abordagem realizada” pelo professor-pesquisador, contrastando-a com as práticas mencionadas por ele no Q1 (Excerto 66). Em sua resposta, no Excerto 75, o discente contempla a maneira como o docente abordou as canções em sala de aula, abrindo espaço para reflexão e considerando “o aluno [como] agente de práticas sociais e construtor de significados distintos” (Rozenfeld, 2016, p. 152).

Diante do exposto, é notável que o processo transformativo decorre do papel mediador operado pelo professor-pesquisador, que contemplou a música enquanto um gênero discursivo socioculturalmente estabelecido, à medida que situou a/o participante enquanto sujeito ativo e questionador no tocante às temáticas linguísticas e culturais existentes nas canções.

Para concluir as discussões referentes ao Q2, tal como indicamos no decorrer desta investigação, reiteramos que os elementos linguísticos são igualmente imprescindíveis no fomento ao LC e no desenvolvimento da apreciação crítica das/dos discentes. Em vista disso, elencamos mais dois exemplos do Q2 que corroboram essa declaração:

A4: “Sim, foi possível trabalhar com todas as questões por meio das músicas escolhidas. Tais questões eram sempre abordadas **por meio dos debates e**

também da análise das letras das canções.” (Excerto 76, Q2, Questão 2, 20 de junho de 2024, grifos nossos)

A15: “Sim, isso ocorre nos momentos em que passamos à interpretação e entendimento das **expressões utilizadas nas músicas** e o modo **como essas expressões são linguisticamente estruturadas.**” (Excerto 77, Q2, Questão 2, 20 de junho de 2024, grifos nossos)

Nos Excertos 76 e 77, relativos à segunda pergunta do Q2, a saber “Você acredita que foi possível trabalhar com questões linguísticas, bem como políticas, socioculturais e ideológicas de maneira satisfatória? Em que momentos e/ou de que maneira isso ocorreu? Justifique sua resposta”, a aluna A4 e o aluno A15 indicam que é a partir do componente linguístico, da forma pela qual os sentidos são estruturados, que é possível a interpretação e a reflexão a respeito da letra e dos elementos socioculturais, políticos e ideológicos. Esses argumentos refletem a proposta de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 146) de que, diante dos estudos do LC,

[os] textos são construtos ligados a práticas sociais e culturais, carregados de valores e, portanto, nunca neutros, formando, com isso, posições alternativas e múltiplos pontos de vista, demonstrando ‘reflexividade crítica’, o que lhes possibilita posicionamentos de engajamento em atos de intervenção e transformação textual e social.

Língua e cultura mostram-se, mais uma vez, entidades cooperativas e indissociáveis, considerando que aquela tem origem no âmago da sociedade, sendo plenamente acessada quando nos aprofundamos nos aspectos culturais inerentes a ela (Bortoni-Ricardo, 2019; Câmara Jr., 1955; Galelli, 2015; Kramsch, 1998).

Durante o G2 a segunda questão²⁸ do Q2 foi mais uma vez realizada, na tentativa de desvendar e aprofundar as interpretações e percepções discentes. No período diurno, quando a indagação foi feita, a aluna A1 compartilha que:

A1: É... Mesmo com essa última música que você passou, é... eu achei muito... muito pertinente também, porque não é só uma questão da Alemanha, né? A xenofobia, então. É... Trazer assuntos que podem também ser relacionados com o Brasil. É muito... é muito bom, assim. (Excerto 78, G2, 20 de junho de 2024)

Ela salienta, no Excerto 78, a presença da temática da “xenofobia”, e faz isso traçando paralelos entre duas nações, reforçando que o preconceito com estrangeiros não é exclusivo da Alemanha, país que a banda Die Toten Hosen alude em sua música *Willkommen in Deutschland*. No Brasil, por exemplo, a aluna A1 contempla a

²⁸ “Você acredita que foi possível trabalhar com questões linguísticas, bem como políticas, socioculturais e ideológicas de maneira satisfatória? Em que momentos e/ou de que maneira isso ocorreu? Justifique sua resposta”

existência desse tipo de intolerância, relacionando e aproximando as realidades e as vivências de ambos os países. Emerge um processo de identificação, pessoal e/ou coletivo, que transcende as barreiras físicas do distanciamento, descentralizando e fragmentando a própria identidade da/do aprendiz (Hall, 2006), buscando, assim, maneiras de compreender fatos do mundo e reedificar o autorreconhecimento mediante às semelhanças e às diferenças encontradas.

Em sequência, observando não haver mais engajamento por parte das/dos presentes, o professor complementa a resposta projetada pela aluna A1 com uma nova pergunta, gerando o seguinte diálogo com outra participante da pesquisa:

P: Vocês perceberam também temáticas muito distantes que não são aproximáveis? Alguma coisa assim, por exemplo, sei lá, a Guerra Fria a gente não teve tão... a gente teve, né, obviamente, mas a gente não teve um muro aqui, né.

P: Mas vocês conseguem relacionar isso de alguma forma? [...]

A3: Ah, eu acho que talvez essa coisa do muro, a gente não teve realmente um muro, mas a gente teve a ditadura militar.

P: Ótimo.

A3: Pra mim foi uma forma de opressão. (Excerto 79, G2, 20 de junho de 2024)

A aluna A3, por sua vez, faz um comparativo entre duas realidades territorialmente distantes, mas que se sucederam de modo síncrono (Excerto 79). Os acontecimentos históricos marcam as sociedades e reverberam nos tempos presentes. Quando a aluna afirma “a gente não teve **realmente** um muro”, compreendemos esse advérbio destacado como uma maneira de evidenciar a existência de um “muro fictício”, marcado por ações autoritárias e opressoras em território brasileiro, semelhantes àquelas em vigor na Alemanha dos anos 1960 a 1980, visando a censura pública e a destituição de direitos básicos dos cidadãos brasileiros. Porém, tal qual na Alemanha, onde o território e a população se fragmentaram em dois polos político-ideológicos, o Brasil também se dividiu em apoiadores e opositores ao regime ditatorial.

A interação com a língua e com a cultura-alvo favoreceu a descentralização no olhar da aluna e a colocou na posição de traçar paralelos simbólicos entre as nações e as culturas em contato (Bauman, 2005 [1925]; Hall, 2006; Kramsch, 1998). A partir de suas crenças, do confronto entre os fatos concomitantes e de sua percepção de

mundo, ela constrói uma analogia para o muro e encontra a “opressão” como uma maneira de descrever essa relação.

No período noturno, por sua vez, retrocedendo à discussão materializada no início do G2, na qual o professor-pesquisador perguntou às/aos alunas/os acerca de suas expectativas, de seus interesses e de suas críticas referentes aos temas e assuntos abrangidos, se manifesta o seguinte diálogo:

P: Mais alguém quer comentar alguma coisa [sobre os temas e assuntos abrangidos]?

A23: Eu acho que as músicas foram bastante focadas em um determinado momento histórico

P: Uhum...

A23: Talvez o que- o que você falou de... se abrangeu bastante temas diferentes ou bastante gênero diferente... Poderia ter sido mais abrangente nesse sentido, de pro- De pegar outros momentos históricos também. Apesar de, né, eu achar que a gente não tem tempo, espaço pra isso, num sei... Porque foram só três músicas, né?

P: Foram quatro.

A23: Ah, eu peguei só três então. (Excerto 80, G2, 20 de junho de 2024)

Apesar de não ter participado de todas as aulas com músicas, a aluna A23 (Excerto 80) levanta um ponto a respeito da disposição de estilos musicais e de temas socioculturais e históricos nas canções contempladas no recorte feito pelo docente. Isso nos pareceu uma inquietação por parte da aprendiz, indicando outras temáticas históricas e vigentes que poderiam ser exploradas.

Esse coeficiente nos revela o caráter emancipatório e crítico-reflexivo, de modo que “a formação do aluno vai além da repetição de conteúdos e da transmissão de conhecimentos; ela passa pelo conhecimento prévio do educando e caminha na aprendizagem mútua e na conexão do professor com o aprendiz” (Rozenfeld, 2016, p. 152). A aluna, enfim, reconheceu, em retrospecto a suas experiências e às repercussões disso em sua aprendizagem, algumas lacunas sócio-históricas que poderiam ser preenchidas com outras canções.

De qualquer modo, ela também legitima as escolhas do pesquisador ao conferir o pouco tempo destinado à atuação em sala de aula para proceder com novas composições. A prática docente demanda a análise e a estruturação da jornada a ser trilhada (Pennycook, 1989), adequando os conteúdos e os materiais utilizados ao

contexto particular reservado para tal (Kumaravadivelu, 2001, 2006; Rozenfeld; Viana, 2019).

Mais à frente no percurso interativo, opondo-se respeitosamente à fala da aluna A23, o aluno A13 responde à mesma pergunta realizada no G2 diurno, relativa à segunda questão²⁹ do Q2:

A13: Tá eu vou discordar da A23.

P: Tá bom.

A13: A23, vou discordar de você, A23.

A23: Então vai.

A13: Porque eu num- não acho que tenha ficado tanto... preso em um certo tempo, porque a gente- cê trabalhou quatro música.

P: Uhum.

A13: Eu ouvi duas? Ouvi. Mas, pelo que cê tinha falado, tinha uma que era um pouco mais contemporânea e ou- e outra que era um pouco mais antiga, como a primeira que a gente ouviu.

P: Sim, sim.

A13: E, pensando na da KID CLIO, é uma questão que não é só antiga, mas é uma questão atemporal, uma questão... Que ela aborda ali também [...] Não ficou preso num- num período histórico único. (Excerto 81, G2, 20 de junho de 2024)

Com um tom descontraído, o aluno A13 (Excerto 81) confronta o ponto de vista defendido pela aluna A23 (Excerto 80) e identifica diferentes momentos da história aos quais as músicas aludem.

Indo de encontro às experiências pelas quais a aluna A23 passou durante a coleta de dados, o aluno A13, como exemplo, cita a música *Mein Traumhaus* da cantora pop KID CLIO. Bem como desenvolvemos no tópico 4.2.1.1.2, a referida canção lida, em nossas leituras e problematizações, com temas cotidianos e, de fato, atemporais, como o consumismo e o enaltecimento de figuras e de produtos da indústria cultural cinematográfica.

É importante que esses pontos de vista contrastivos, de A23 e A13, estejam expostos, esclarecendo as diferentes leituras, resultado de experiências distintas. Acreditamos que o embate de ideias e o posicionamento crítico são fundamentais para o desenvolvimento na língua-alvo, de modo que “a percepção da significação no texto

²⁹ Rememorando a pergunta: “Você acredita que foi possível trabalhar com questões linguísticas, bem como políticas, socioculturais e ideológicas de maneira satisfatória? Em que momentos e/ou de que maneira isso ocorreu? Justifique sua resposta”

nunca pode ser final ou certa mas sempre passível de ser re-interpretada” (Menezes de Souza, 2011, p. 7).

O conflito em sala de aula é essencial para fomentar o letramento crítico, bem como o processo argumentativo das/dos discentes; o professor, nesse sentido, tem o papel de mediar esses debates e garantir que as/os participantes sintam-se seguras/os em manifestar seus pontos de vista, independente dos possíveis e esperados conflitos que possam emergir (Jordão, 2013; Silva, 2018).

No ocorrido analisado anteriormente, após a fala do aluno A13, a aluna A23 defendeu sua proposta e justificou seu posicionamento, sobressaltando que seu comentário não atua como um ataque ao professor ou ao recorte musical estabelecido; nisso, enquanto professor-pesquisador e mediador dos embates, a postura mais adequada encontrada foi reiterar que aquele era um espaço aberto para interpretações e de expressão pessoal, revelando que o ponto de vista da aluna não ofendeu sua pessoa ou mesmo sua prática pedagógica.

Tendo em conta as posturas assumidas e as leituras realizadas pelas/os participantes da pesquisa, salientamos, ainda, os diferentes níveis de criticidade e reflexividade desvelados em sala de aula. De acordo com Da Silva Coelho (2023, p. 11), diante da formação crítico-reflexiva, o processo de aprendizagem “exige a capacidade de ouvir o outro e a si mesmo, mediante uma escuta sensível e reflexiva, que permite expressar-se visando à problematização essencial à crítica social”.

Assim, a partir do uso da música como instrumento de ensino-aprendizagem da língua alemã, destacamos que o desenvolvimento do letramento crítico das/dos alunas/os ocorre e se manifesta dialogicamente, por meio das interações estabelecidas em sala de aula, pela autorreflexão e pelo autorreconhecimento.

Devemos assumir, entretanto, que a música pode não ser um recurso igualmente adequado para todas/os no percurso de aprendizagem, podendo eventualmente servir como entretenimento no cotidiano das/dos discentes, mas nem sempre como um artifício para a assimilação de elementos linguísticos e para a identificação de aspectos culturais. Na atual pesquisa, por exemplo, enquanto algumas/alguns se sentem mais confortáveis para compartilhar suas percepções, outras/os se posicionam de maneira mais reservada, participando como ouvintes atentas/os, concordando ou discordando com gestos faciais e corporais.

Nesse sentido, em contextos em que a/o docente não pondera, avalia e adapta o uso de músicas ao processo educacional e às especificidades do ambiente e de

público-alvo, podem se instalar dificuldades no posicionamento crítico-reflexivo e no envolvimento do alunado nas discussões promovidas em sala de aula, tal como na relação da/do estudante com a aprendizagem da língua-alvo.

Defendemos, por conseguinte, que todas/os, mesmo aquelas/es que não expressam em palavras, podem questionar, problematizar e contribuir com a construção dos saberes em sala de aula, recorrendo às leituras que ultrapassam o texto formal e atingem as múltiplas camadas socioculturais, identitárias e contextuais.

Assim, na intenção de encerrar esta categoria de análise e buscando identificar e compreender *de que maneira foi desenvolvido e quais os pontos de possíveis contribuições para o LC em sala de aula*, tentamos destacar os aspectos socioculturais e político-ideológicos e colocar os alunos em situações de reflexão, mobilizando temas cotidianos e análogos aos que ocorreram, e ainda ocorrem, em sociedades e países germanófonos. Nesse movimento, encontramos leituras como letramento crítico e o apreço geral por uma abordagem descentralizada das amarras gramaticais e normativas que circundam o ensino de LE.

O entendimento de tais aspectos não demandou uma única e objetiva exposição teórica e hierárquica do professor-pesquisador, mas exigiu, igualmente, a participação ativa das/dos participantes nas discussões em sala de aula. Jordão (2013, p. 42), discutindo o sujeito e a agência do aprendiz no ambiente de ensino-aprendizagem, assinala que é necessária devida atenção docente às múltiplas identidades, verdades e ideologias que constituem e regem a sala de aula, “articulando sentidos possíveis ativamente e ensinar seus alunos a construir sentidos novos a partir das diferentes e variadas possibilidades que lhe apresentam no mundo, dentro e fora da sala de aula”.

Para que nossa proposta crítico-reflexiva se sucedesse, enfatizamos a necessidade de um preparo contextualizado das atividades com as músicas. Assim como focalizamos na seção 4.2.2 deste trabalho, sublinhamos que a mediação foi um dos pilares para o pleno desenvolvimento das aulas, pois acreditamos e percebemos que a boa relação entre os aprendizes e o objeto de estudo (as músicas) foi legitimada por meio “da concretude das práticas de mediação pedagógica planejadas e desenvolvidas em sala de aula, pelos agentes mediadores”; nesse sentido, “cabe ao professor fazer as devidas adequações a seu contexto pedagógico e sociocultural em relação às suas práticas docentes” (Leite, 2012, p. 362), ouvindo o alunado e identificando a atinente heterogeneidade.

Foi notável a atuação da música enquanto um instrumento apropriado para o ensino-aprendizagem, consolidando-se como gênero discursivo musical (ou gênero letra de música), estabelecendo diálogos com o cotidiano e com as múltiplas experiências das/dos discentes (Lima; Souza; Chaves, 2016; Santos; Lima; Silva, 2015), proporcionando, tal qual prezam os estudos acerca do Letramento Crítico, a reflexão crítica e subjetiva de temas compartilhados entre autores/compositores e leitores/ouvintes, para além da interpretação do texto em sua imanência (Jordão; Fogaça, 2007; Menezes de Souza, 2011; Menezes de Souza; Monte-Mór, 2006; Sardinha, 2008).

Revelamos, por fim, quatro indicadores de criticidade que sintetizam o que foi discutido nessa seção, a saber: a) o reconhecimento de aspectos socioculturais e político-ideológicos nas canções; b) o paralelo e o conflito entre as realidades; c) as relações afetivas estabelecidas; e d) a manifestação da criticidade da/do discente.

Feitas as análises e ponderações que englobam os letramentos críticos, trazendo à tona exemplos que demonstram o papel crítico, subjetivo e identitário do corpo discente frente ao ensino-aprendizagem da língua alemã mediada por canções, partimos para as considerações finais deste trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo a multiplicidade de práticas e abordagens que podem ser adaptadas e apropriadas às aulas de LE e o caráter cultural, sócio-histórico e político-ideológico inerente à música, admitindo que esta pode ser um recurso didático-pedagógico relevante e complementar no ensino-aprendizagem de línguas, nos interessamos por uma investigação científica com o objetivo de selecionar e investigar canções que pudessem fomentar o letramento crítico, tal qual estabelecer uma associação com o conteúdo de uma disciplina de um curso de Letras-Alemão.

Dito isso, retomamos, aqui, as três questões de pesquisa elencadas no início deste trabalho: 1) Quais elementos e reflexões docentes são pertinentes no momento de seleção das músicas? 2) Quais as percepções das/dos participantes sobre o uso de músicas no contexto da pesquisa? 3) De que maneira é possível promover o LC dessas/es alunas/os a partir do trabalho com as músicas selecionadas?

Para responder à primeira, revisitamos alguns elementos cruciais para a formação do recorte musical alvitrado para esta investigação. Por um lado, buscamos por características gramaticais, vocabulares e temáticas que acordassem com o conteúdo linguístico descrito pelo Capítulo 4 do livro didático “Studio 21-A1”, relativo a tipos de moradia, cômodos e móveis, caso acusativo e pronomes possessivos. Somado a isso, visamos aspectos que transcendessem o linguístico, como culturais, sócio-históricos e político-ideológicos, na intenção de propiciar discussões crítico-reflexivas entre o alunado e de evidenciar características identitárias e relações afetivas mediante o uso de músicas.

Destacamos que, mesmo no breve período em que a coleta foi realizada, foi factível uma seleção apropriada de canções e, conseqüentemente, a concretização de uma articulação pertinente entre elas, os temas gramaticais e vocabulares presentes no livro didático e os aspectos linguísticos e extralinguísticos envolvidos nessas composições.

A respeito da segunda pergunta, ressaltamos que as/os discentes também perceberam que o trabalho com as músicas favoreceu diferentes instâncias na apreensão dos assuntos e das temáticas abordadas. Ademais, relativo ao professor-pesquisador, que buscou assumir uma postura mediadora nas discussões e autônoma no planejamento das aulas (Kumaravadivelu, 2001, 2006; Zeichner, 2008), as respostas das/dos alunas/os ratificam que a abordagem docente foi dialógica e

transformadora (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), na medida em que buscou elevar elementos culturais, expandir as discussões temáticas e, frequentemente, promover interações entre as/os presentes.

Além disso, a tradução também se mostrou proveitosa e conveniente, uma vez que permitiu não apenas o aprofundamento nos debates concernentes aos temas culturais e linguísticos, como ainda amenizou possíveis frustrações e desentendimentos entre o alunado e o objeto de aprendizagem.

Por fim, partindo das premissas do LC, de alguns desdobramentos dessa vertente elencados e detalhados na fundamentação teórica e da abordagem que privilegia a música enquanto gênero discursivo musical e/ou gênero letra de música (Lima; Souza; Chaves, 2016; Santos; Lima; Silva, 2015), respondemos à terceira questão de pesquisa, a saber, “De que maneira é possível promover o LC dessas/es alunas/os a partir do trabalho com as músicas selecionadas?”

Para isso, provenientes das análises realizadas, em especial na seção 4.3, sintetizamos e destacamos quatro indicadores de criticidade: a) o reconhecimento de aspectos socioculturais e político-ideológicos nas canções; b) o paralelo e o conflito entre as realidades; c) as relações afetivas estabelecidas; e d) a manifestação da criticidade da/do discente.

Ao primeiro, sobrelevamos a identificação de elementos culturais por parte das/dos alunas/os nas composições, de modo que, em momentos das aulas ministradas e em excertos dos instrumentos de coleta, fica evidente que as/os discentes interagem com as músicas e apontam que essas são envoltas por características sociais, políticas e ideológicas, atestando, então, a não neutralidade das canções.

Ao segundo indicador, destacamos o desenvolvimento de temas que remontam o passado histórico e apontam para fatos contemporâneos das sociedades germanófonas e que reverberam, de certa maneira, tanto no cotidiano do outro como da/do própria/o aprendiz. Com isso, construímos coletivamente um ambiente alusivo, relacionando as experiências e as vivências das/dos estudantes com aquelas narradas nas canções.

Nos deparamos, logo, com um espaço de cruzamento entre culturas e identidades dialogicamente situadas e que conversam entre si, mesmo que em diferentes espaços-tempos.

Quanto ao terceiro indicador, revelamos as conexões estabelecidas entre as/os alunas/os, o objeto de aprendizagem (a música) e a atuação do professor-pesquisador como mediador dessas relações. Foi possível identificar sentimentos e emoções que aproximam e/ou distanciam as/os participantes das canções, suscitados por gostos musicais, por interesses nas letras e/ou pela própria prática e pelas discussões e interações materializadas em sala de aula.

Finalmente, o quarto indicador engloba todos os posicionamentos críticos e os conflitos vislumbrados em sala. Nas variadas interações ocorridas no ambiente de ensino-aprendizagem encontramos um teor crítico-reflexivo abrangente, marcado, em especial, pela leitura como letramento crítico exercida pelas/os participantes, revisitando saberes prévios e articulando uma postura reflexiva.

Consideramos, ademais, que essas posturas críticas também se deram pelo processo transformativo gradual, que percorreu os oito encontros realizados em cada turno da disciplina, resultando em novas perspectivas discentes mediante o uso de músicas na aprendizagem de uma LE e em novas leituras de mundo. Disso, emergiram conflitos (inter)subjetivos e novas ponderações a respeito das múltiplas realidades em cena.

Embora tenhamos atingido os objetivos determinados e respondido em grande parte às questões propostas, como limitação da pesquisa reconhecemos que os instrumentos de coleta de dados poderiam ter sido mais bem planejados, de modo que teríamos nos aprofundado mais no decorrer dos grupos focais, a fim de alcançar maior desenvoltura nas interações entre as/os participantes da pesquisa. Acreditamos que isso seria um potencial para fornecer outras alternativas e perspectivas frente às canções e ao teor cultural e crítico-reflexivo pretendido.

Reconhecemos, para mais, que não gravar as aulas também é uma limitação da pesquisa, de modo que a gravação teria enriquecido e refinado ainda mais processo analítico dos dados.

Por outro lado, temos consciência de que o tempo para o planejamento das aulas e dos instrumentos e para a escolha das canções estava restrito, devido ao início quase imediato das atividades de coleta. Assim, entendemos as limitações da investigação e pretendemos, com o amadurecimento científico e pessoal viabilizado por esta pesquisa e pelas experiências adjacentes, expandir os horizontes de estudo.

Em todo o caso, os impactos dessa dissertação no âmbito acadêmico-investigativo, profissional e pessoal do professor-pesquisador são amplos. A começar

pelo acadêmico-investigativo, a posição de pesquisador assumida nessa pesquisa advém da graduação, semeada como um projeto de pesquisa que se desabrochou na atual dissertação; um processo longo, mas satisfatório, especialmente quando apreciamos com olhares críticos e atenciosos às etapas e à evolução da investigação, desde as primeiras leituras e os primeiros rascunhos, até a lapidação da análise e a redação final. O amadurecimento acadêmico, na escrita e na pesquisa, revelam-se a cada passo e a cada caminho adotado pelo pesquisador.

Indissociável à esfera acadêmica-investigativa está a profissional. Enquanto professor, igualmente pesquisador, recorrendo à teoria conhecida e em constante aprendizagem, bem como à prática, tanto observada quanto executada em outros contextos, a atuação em sala de aula na posição de docente evidenciou uma postura mediadora e consciente dos movimentos e das dinâmicas no ambiente de ensino-aprendizagem. Essa foi, de fato, a primeira experiência de docência no ensino superior e confere ao professor-pesquisador habilidades e bagagens, constituindo-o como profissional crítico e lúcido à realidade educacional vigente.

Ao âmbito pessoal, afinal, amalgamado às outras duas esferas, a experiência em sala de aula enquanto professor e pesquisador refletem e remontam as vivências do investigador enquanto aluno. Emerge o desejo e o anseio pela docência, ao passo em que se eleva o interesse e o fascínio pela pesquisa acadêmica de um jovem de dezenove anos recém-ingresso na Universidade. Mais do que impactos isolados, essa dissertação afeta, fragmenta, constrói e reconstrói a complexa identidade acadêmica-investigativa, profissional e pessoal da figura, aqui, qualificada como professor-pesquisador.

Ainda, como desdobramentos desta investigação, sugerimos mais pesquisas que busquem relacionar o conteúdo de disciplinas de LE com músicas, ao passo em que problematizem, também, aspectos socioculturais e político-ideológicos imbuídos nas canções. Examinamos possível, também, investigações que contribuam com novas práticas pedagógicas mediante o uso de músicas no ensino-aprendizagem de línguas, dando maior atenção às relações afetivas que as/os discentes possam construir com as canções, dando a elas/eles maiores oportunidades para a escolha de composições e de estilos musicais de suas preferências.

Ponderamos conveniente, ademais, trabalhos que focalizem e averiguem a formação de professores em contextos similares ao desta pesquisa (alunos do curso de Letras na modalidade licenciatura), proporcionando experiências variadas com

canções da língua-alvo, incitando problematizações a respeito de questões linguísticas e de aspectos culturais e, por conseguinte, desvendando caminhos e possibilidades para adaptar esses conhecimentos e experiências nos diversificados ambientes educacionais em que esses professores em formação possam atuar.

Julgamos relevante, ainda, pesquisas que façam uso de ferramentas virtuais diversas para trabalhar o gênero musical, abarcando os conteúdos linguísticos e extralinguísticos das canções.

Ansiamos, por fim, que professoras e professores reconheçam as produções culturais de diferentes modalidades, sejam músicas, filmes, séries, entre muitas outras, como gêneros discursivos, que resultam de situações dialógicas, que provêm do engendramento entre discursos, anteriores e posteriores, e que se comportam como potenciais recursos para ensinar e aprender línguas e para fomentar a formação cidadã e o letramento crítico das/dos aprendizes.

Tendo concluído nossa investigação, esperamos, ainda, que os planos de aula elaborados e materializados neste exemplar possam enriquecer outros contextos de ensino-aprendizagem e contribuir com ideias e possibilidades para se trabalhar a música em sala de aula de LE. Tais planos ficarão alocados no repositório da Rede de Apoio a Professores de Línguas Estrangeiras (RAPLE)³⁰, para acesso gratuito e rápido, para professores inseridos em outros contextos.

³⁰ Cf. <https://raple.fclar.unesp.br/alemao/>

REFERÊNCIAS

ALVES, A. C.. Ensino intercultural de português língua estrangeira por meio de canções: representações de aprendizes franceses. **Tese de doutorado** - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/183060>. Acesso em: 22 jun. 2026.

AQUINO, M. Mudando o ritmo das aulas de alemão como língua adicional por meio de músicas e mídias digitais. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 24, n. 42, p. 22-47, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pg/a/hX5BZtSGRDQZ8v8Wt4t4wbq/?lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2026.

BAKHTIN, M. M.. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2. ed. rev. São Paulo: Martins Fontes, 1997. ISBN 85-336-0616-8.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Z. (1925) **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman. Tradução de Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOHN, H. I.. Linguística Aplicada. In Bohn, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 1ª ed, 2ª reimpressão, 2019.

BRANDÃO, C. R.. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.39, n.138, p. 715-746, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Ffs6C5NZSw7hMkKhbFm6Pbc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2026.

BRASIL. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. Nações Unidas Brasil. 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 21 mar. 2023.

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge University Press, 1999.

CÂMARA JR., J. M.. Língua e cultura. **Revista Letras**, v. 4, 1955. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/20046>. Acesso em: 22 jun. 2026.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

COSTA, M. A. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, M. E. **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 113-126.

DALBEN, T. P. S.; MORAES, F. de A.. Unindo o crítico ao agradável: a música como instrumento crítico-reflexivo e intercultural no ensino-aprendizagem de inglês. **Cadernos do IL**, [S. l.], n. 67, p. 278–306, 2024. DOI: 10.22456/2236-6385.135106. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/135106>. Acesso em: 22 jun. 2026.

DA SILVA COELHO, I. M. W.. Letramento crítico e ensino-aprendizagem de línguas: princípios e contribuições. **Educação Online**, v. 18, n. 43, p. e23184304, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.36556/eol.v18i43.1326>. Acesso em: 22 jun. 2026.

DIAS, E. et al. Gêneros textuais e(ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura?. **Revista Interações**, [S. l.], v. 7, n. 19, 2011. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/475>. Acesso em: 23 jun. 2026.

DUBOC, A. P. M.. Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. **Tese (Doutorado)** - USP, FFLCH, São Paulo, 2012.

DUBOC, A. P. M.; GATTOLIN, S. R. B. Letramentos e línguas estrangeiras: definições, desafios e possibilidades em curso. In: FERRARETO, R.; LUCAS, P. O. (Orgs.) **Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada)**: Questões empíricas, éticas e práticas. Campinas: Pontes, 2015.

FERNANDES, C. A.; SARGENTINI, V. Saussure e Foucault, língua e discurso. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 53, n. 2, p. 53–67, 2022. DOI: 10.18309/ranpoll.v53i2.1692. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1692>. Acesso em: 22 jun. 2026.

FERREIRA, M. **Como usar a música na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

FLORES, V. do N.. **Problemas Gerais de Linguística**. Editora Vozes, 2019.

FUNK, H.; KUHN, C. **Studio [21]**: Das Deutschbuch A1. Berlin: Cornelsen, 2013.

GALELLI, C. Y.. A emergência do conceito da interculturalidade no ensino e aprendizagem de língua estrangeira. **Dissertação de Mestrado** - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>. Acesso em: 24 ago. 2022.

GIKANKDI, S. Globalization and the Claims of Postcoloniality. In: DESAI, G.; NAIR, S. (Eds.) **Postcolonialism: an anthology of cultural theory and criticism**. New Brunswick; New Jersey: Rutgers University Press, 2005. p. 608-634.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JORDÃO, C. M. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista Crop**, p. 21-46, 2007. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/QuestionConceitual_CROP_Jordao.pdf. Acesso em: 22 jun. 2026.

JORDÃO, C. M.. Letramento Crítico em 2.500 palavras, mais ou menos... *In*: JORDÃO, C. M.; et al. (Org.). (2013). **O PIBID-UFPR nas aulas de inglês**: divisor de águas e formador de marés. Campinas, SP: Pontes Editores.

JORDÃO, C; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Revista Línguas e Letras**, v. 8, 2007, 79-105. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/issue/view/143>. Acesso em: 22 jun. 2026.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Language education and multiliteracies. *In*: **Encyclopedia of language and education**. Springer, Boston, MA, 2008. p. 195-211.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KAWACHI, C.. A música como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa da rede pública de ensino. 2008. 141 f. **Dissertação (mestrado)** - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90327>. Acesso em: 24 jun. 2026.

KAWACHI, G. J.; ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F.. Letramento Crítico e Afeto na Educação Linguística Contemporânea: Reflexões Sobre Propostas Educativas na Universidade, **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 36-52, 2022. DOI: 10.5433/2237-4876.2022v25n2p36. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/46099>. Acesso em: 22 jun. 2026.

KLEIMAN, A. B.. Preciso “ensinar” o letramento. **Não basta ensinar a ler e a escrever**, v. 1, 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2026.

KLEIMAN, A. B.. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B.. (Orgs). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a pratica social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p.15-63.

KRAMSCH, C. The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, Cambridge, v.44, n. 3, p.354-367, 2011.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. New York: Oxford, 1998.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly**, vol. 35, No. 4, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching**: from method to post-method. New Haven: Yale University Press, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies** – changing knowledge and classroom learning. United Kingdom: Open University Press, 2003.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEITE, S. A. da S. (org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, S. A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-389X2012000200006. Acesso em: 23 jun. 2026.

LEITE, S. A. da S.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/g5mCH3rbzBV4r56Mbww8pWg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2026.

LEITE, S. A. da S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R.; SADALLA, A. M. (org.). **Psicologia e formação docente**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 113-141.

LEITE, S. da S.; FALCIN, D. C. O professor inesquecível: afetividade nas práticas pedagógicas. In: SOUZA, M. T. C.; BUSSAB, V. S. R. (org.). **Razão e emoção**: diálogos em construção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 213-254.

LIMA, A.. Letramento intercultural. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Orgs.) **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidade e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes, 2024. p. 163-170.

LIMA, C. M. B. de M.; SOUZA, M. das D. M. de; CHAVES, L. M. do N.. O ensino da língua portuguesa na perspectiva do letramento: uma proposta de análise discursiva do gênero letra de música popular brasileira. In: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro: CiFEFiL. 1955 p. 2016. p. 1312-1322.

MARCONDES, D.. **Textos básicos de linguagem**: de Platão a Foucault. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE-MÓR, W.. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras. In: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens,

Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 1, 2006. p. 87-127.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.) **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí, Paco editorial, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/236003625_Para_uma_redefinicao_de_letramento_critico_conflito_e_producao_de_significacao. Acesso em: 23 jun. 2026.

MIZUKAMI, M. da G. N.. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MONTE-MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; RUBERVAL, F. M. (Orgs.) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 31-50. Disponível em: https://letramentos.fflch.usp.br/sites/letramentos.fflch.usp.br/files/inline-files/Cri%CC%81tica%20e%20Letramentos%20Cri%CC%81ticos%20Reflexo%CC%83es%20Preliminares_WMM.pdf. Acesso em: 23 jun. 2026.

OLIVEIRA, H. F.; SILVA, J. C. V.. Letramento Musical de Professores de Língua Estrangeira (Inglês). **Educação em Revista**, v. 34, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21324>. Acesso em: 23 jun. 2026.

ORLANDO, I. R. (2019). Afetividade e ensino de língua inglesa: um olhar para as práticas pedagógicas. **Dissertação (mestrado)** - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/dissertacoes-teses/167902/afetividade-e-ensino-de-lingua-inglesa-um-olhar-para-as-pra>. Acesso em: 23 jun. 2026.

ORTALE, F. L.; FERRI, S. A. C.; SILVA, M. A. R. e.. A Pedagogia Pós-Método: o ensino de línguas como compromisso político para além da sala de aula. **Revista de Italianística**, São Paulo, Brasil, n. 42, p. 176–189, 2021. DOI: 10.11606/issn.2238-8281.i42p176-189. Disponível em: <https://revistas.usp.br/italianistica/article/view/185215>. Acesso em: 23 jun. 2026.

ORTALE, F. L.. **Introdução ao pós-método no ensino de línguas**. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Pesquisa: Projeto, Geração de Dados e Divulgação sexualidade, raça e classe social**: Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos. São Paulo: Parábola, 2024.

PENNYCOOK, A.. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. **TESOL quarterly**, v. 23, n. 4, p. 589-618, 1989.

PEREIRA, P. G.. Reflexões teóricas sobre o uso de música nas aulas de língua estrangeira. **Intersecções**, Anápolis (GO), ed. 13, ano 7, nº 2, maio/2014 - p. 203-226. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaInterseccoes/article/view/1194>. Acesso em: 23 jun. 2026.

PINTADO GUTIÉRREZ, L.; LOPES (TRADUTORA), F. C.. Fundamentos da tradução pedagógica: tradução, ensino e comunicação. **Revista X**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 5–41, 2019. DOI: 10.5380/rvx.v14i2.65972. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/65972>. Acesso em: 23 jun. 2026.

PLEß, U.; ABDALA JUNIOR (Tradutor), L. C.. Tradução de música no ensino de alemão como língua estrangeira. **Revista X**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 218–232, 2019. DOI: 10.5380/rvx.v14i2.65995. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333329460_TRADUCAO_DE_MUSICA_N_O_ENSINO_DE_ALEMAO_COMO_LINGUA_ESTRANGEIRA. Acesso em: 23 jun. 2026.

PRABHU, N. S.. There is no best method—Why?. **Tesol quarterly**, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

REDONDO, D. M.. O mito do método ideal. **Revista Odisséia**, n. 13, p. 76-90, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/10229/7236>. Acesso em: 23 jun. 2026.

ROBSON, C.; MCCARTAN, K.. **Real world research: A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings**. Fourth Edition, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/86033008/Real_World_Research. Acesso em: 23 jun. 2026.

ROJO, 2012. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens nas escolas. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROZENFELD, C. C. de F.. O ensino de alemão em escolas públicas pela perspectiva do letramento crítico: um subprojeto PIBID em foco. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 19, n. 27, p. 148-174, 2016. DOI: 10.11606/1982-88371927148174. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pg/a/5vkb4SnhcbwJQP5JVKTzkdL/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2026.

ROZENFELD, C. C. de F.; VIANA, N. Reflexões teóricas sobre a aula de língua estrangeira: organizando materiais, analisando contextos, definindo percursos. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 35, n. 4, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/C9XR7C448Cf3LNkTFsbjydB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2026.

SALOMÃO, A. C. B. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 54, n. 2, 2015. p. 361–392. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/157612>. Acesso em: 23 jun. 2026.

SANTOS, G. V. dos; LIMA, A. G. da S.; SILVA, J. V. B. O. da. O uso do gênero letra de música para o desenvolvimento das competências linguístico-discursivas dos alunos. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2., 2015, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Editora UFPB, 2015. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_M D1_SA5_ID6361_08092015100831.pdf. Acesso em: 23 jun. 2026.

SANTOS, J. L. dos.. **O que é cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 10ª ed., 1991.

SARDINHA, P. M. M.. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, p. 01-17, 2018. DOI: 10.5902/1516849232421. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421>. Acesso em: 23 jun. 2026.

SBALQUEIRO, C. H.. O ensino de línguas através da música. 2013. 40 f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/19010>. Acesso em: 23 jun. 2026.

SEEGER, A.. Etnografia da música. **Cadernos de Campo** (São Paulo-1991), v. 17, n. 17, p. 237-260, 2008. DOI: 10.11606/issn.2316-9133.v17i17p237-260. Disponível em: <https://revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/47695>. Acesso em: 23 jun. 2026.

SILVA, F. M.. Letramento crítico e o ensino de língua inglesa: fomentando o senso crítico e a cidadania nas aulas de leitura. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 34, n. 1, p. 48–66, 2018. DOI: 10.14393/LL63-v34n1a2018-3. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/37807>. Acesso em: 23 jun. 2026.

SOARES, E. A. C.. O letramento crítico no ensino de língua inglesa: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão. **Dissertação de Mestrado**. UFMG. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1843/MGSS-9HSLYC>. Acesso em: 23 jun. 2026.

SOARES, M. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? **Rev. Pátio**, ano IX, n. 34, p.50-52, 2005.

SOARES, M. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2022.

SOUZA CORRÊA, E. F. de. A tradução pedagógica: experimentos e exercícios para uso em aula. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v.3, n.2, 2017. p. 179-202. DOI: 10.29051/rel.v3.n2.2017.9225. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/9225>. Acesso em: 23 jun. 2026.

STREET, B.. 1995. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London and New York: Longman, 1995.

STREET, B.; BAGNO, M.. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 465-488, 2006 (original de 1994). DOI: [10.11606/issn.2176-9419.v0i8p465-488](https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p465-488). Disponível em: <https://revistas.usp.br/flp/article/view/59767>. Acesso em: 23 jun. 2026.

WHITNEY, W. D. **A vida da linguagem**. Tradução de Marcio Alexandre Cruz. Petrópolis, RJ - Vozes, 2010

ZEICHNER, K., M.. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvgjCzj336WkgYgSza/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2026.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1 (Q1)**Questionário Inicial**

Nome: _____

Idade: _____

Ano de Ingresso no curso de Letras: _____

Formação anterior ao seu ingresso: _____

1. Você já estudou Alemão anteriormente?

☐ Sim

☐ Não

1.1. Se sim, onde e por quanto tempo?

2. De forma geral, qual você considera que seja o seu nível de Alemão?

☐ Iniciante (A1)

☐ Básico (A2)

☐ Pré-intermediário (B1)

☐ Intermediário (B2)

☐ Avançado (C1 ou C2)

3. Alemão foi uma das línguas escolhidas por você durante a matrícula no Curso de Letras da FCLAR?

☐ Sim

☐ Não

3.1. Se a resposta for sim, por que você escolheu alemão?

3.2. Se a resposta for não: Qual era sua primeira opção?

4. Está gostando da disciplina de Língua Alemã I? Pretende continuar estudando o idioma? Justifique sua resposta.

5. Você fala outras línguas estrangeiras?

☐ Sim

☐ Não

- 5.1. Se sim, qual ou quais?

6. A partir de sua experiência com relação à aprendizagem de línguas, assinale quais são as atividades feitas pelo seu professor que você mais gosta.

☐ Exercícios de Gramática

☐ Exercícios de Compreensão Oral

☐ Interpretação de Textos Escritos

☐ Atividades Comunicativas

☐ Atividades com Músicas

☐ Atividades com Vídeo

☐ Atividades lúdicas (jogos on-line e/ou off-line)

☐ Atividades culturais

☐ Curiosidades sobre a língua-alvo

☐ Exercícios de Vocabulário

☐ Outros: _____

7. Sobre o uso de música em sala de aula de Língua Estrangeira, quais são suas experiências?

8. Você gosta do uso de músicas para o ensino de Línguas Estrangeiras (LE)? Você acredita que as músicas podem contribuir para a aprendizagem de LE?

9. Você conhece atividades com o uso de música para aprender Língua Estrangeira? Quais?

10. Você usa a música como recurso para o aprendizado de línguas estrangeiras? Com que frequência? Justifique sua resposta.

11. Quais as características de um bom aprendiz de Língua Estrangeira?

12. Quais as características de um bom professor de Língua Estrangeira?

13. Qual dos itens abaixo você acredita que poderá ser um obstáculo para a sua comunicação em alemão?

14. Quais são suas expectativas com as aulas de alemão?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS NORTEADORAS PARA GRUPO
FOCAL INICIAL (G1)**

1. Vocês acham possível aprender Línguas Estrangeiras por meio de músicas?
2. Já tiveram experiências positivas na aprendizagem de LE com músicas? Qual e com qual língua?
 - 2.1. Houve contribuições significativas?
3. E negativas?
4. Você gosta do uso de músicas para o ensino de LE?
5. Por fim, você acredita que a música permite boas reflexões sobre a cultura do outro e a sua própria cultura? E sobre a língua?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 2 (Q2)**Questionário Final**

Nome: _____

E-mail: _____

Sobre sua aprendizagem

1. Você se sentiu confortável com as discussões/os debates realizados em sala de aula no que diz respeito às canções e suas composições?

2. Você acredita que foi possível trabalhar com questões gramaticais, bem como políticas, socioculturais e ideológicas de maneira satisfatória?

- 2.1. Acredita também que a abordagem do conteúdo tenha lhe possibilitado refletir criticamente sobre as temáticas e atividades propostas em sala de aula?

3. O que mais lhe chamou a atenção nas aulas que envolvem o recorte musical? Explique

4. Qual das canções você achou mais interessante? Escolha uma das alternativas e disserte sobre rapidamente.

☐ Mein Zuhause - Wolfgang Petry

- ☐ Mein Traumhaus - Kid Clio
- ☐ Chronisch Pleite - Die Prinzen
- ☐ Willkommen in Deutschland - Die Toten Hosen

4.1. Justifique sua escolha

5. Como você avalia seu aprendizado em relação às seguintes temáticas:

5.1. Vocabulário sobre moradia (tipos de moradia, partes da casa e móveis)

- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Mediano
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo

5.1.1. Justifique sua escolha

5.2. Caso Acusativo

- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Mediano
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo

5.2.1. Justifique sua escolha

5.3. Pronomes Possessivos

- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Mediano
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo

5.3.1. Justifique sua escolha

6. O uso de músicas lhe auxiliou no processo de aprendizagem das temáticas supracitadas?

- ☐ Sim
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Não

6.1. Justifique sua resposta

7. Você acha que houve uma boa integração do conteúdo da disciplina com as músicas? Justifique.

8. Deixe comentários ou sugestões que julgar necessário.

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE PERGUNTAS NORTEADORAS PARA GRUPO
FOCAL FINAL (G2)**

1. O que vocês acharam da dinâmica com as músicas no período das aulas, em relação ao quarto capítulo? Foi significativo?
2. Sentiram que foi possível estabelecer uma relação entre o conteúdo linguístico e as músicas?
3. Sobre os aspectos históricos, socioculturais, políticos e ideológicos, vocês acham que as músicas possuíam algum ou alguns desses aspectos? Você conseguiu refletir criticamente. Explique um pouco melhor sobre isso.
4. Você gostou das músicas? Caso tenha sentido falta de algo, o que foi? De algum gênero, alguma dinâmica em sala, etc?
5. Qual música mais gostou e por quê?
6. O trabalho com a letra em alemão, em uma primeira reprodução da música, seguida pela letra em português, em uma segunda reprodução, foi importante para o aprendizado? Auxiliou de alguma forma? As traduções estavam adequadas e/ou interessantes, no seu ponto de vista?

APÊNDICE E – MEIN ZUHAUS, DE WOLFGANG PETRY (LETRA ORIGINAL)

Unser Dorf war so klein
Doch ich war nie allein
Denn Mama war ja da
Und Zuhause lag nah

Und die Luft roch nach Heu
Jeder Morgen war neu
Und der Tag ging im Fluge vorbei

Mein Zuhause, das liegt heut ganz am Ende der Zeit
Zwischen Bergen und Meer, tausend Träume von hier
Ich kenn dort jedes Haus, jeden Pflasterstein
Denn ich war dort als Junge daheim

Im Herzen bin ich Kind geblieben
Ich schließ die Augen und bin Zuhause
Ich spür den Wind in meinen Haaren
Wie stolz wir waren zu jener Zeit

Mein Zuhause, das liegt heut ganz am Ende der Zeit
Zwischen Bergen und Meer, tausend Träume von hier
Ich kenn dort jedes Haus, jeden Pflasterstein
Denn ich war dort als Junge daheim

Wir spielten Räuber und verstecken
Die ganze Welt war noch zu entdecken
Und nur der Schrei des wilden Falken
Hoch in den Wolken klang nach Gefahr

Mein Zuhause, das liegt heut unerreichbar weit
Denn man hat über Nacht eine Grenze gebaut
Ich kann nie mehr zurück in der Heimat sein
Nur als Junge war ich dort daheim

Mein Zuhause, das liegt heut unerreichbar weit
Denn man hat über Nacht eine Grenze gebaut
Ich kann nie mehr zurück in der Heimat sein
Nur als Junge war ich dort daheim

APÊNDICE F – MEIN ZUHAUS, DE WOLFGANG PETRY (TRADUÇÃO)

Nossa vila era tão pequena
Mas eu nunca estive sozinho
Pois minha mãe estava lá
E a minha casa ficava perto

O ar cheirava a feno
Toda manhã era inédita
E o dia passava num piscar de olhos

Agora, meu lar está no fim dos tempos
Entre as montanhas e o mar, a mil sonhos daqui
Conheço cada casa lá, cada pedra da calçada
Porque eu estive lá quando menino

De coração, eu permaneci uma criança
Fecho os olhos e estou em casa
Eu sinto o vento no meu cabelo
Quão pretensiosos éramos naquele tempo

Agora, meu lar está no fim dos tempos
Entre as montanhas e o mar, a mil sonhos daqui
Conheço cada casa lá, cada pedra da calçada
Porque eu estive lá quando menino

Brincávamos de ladrão e esconde-esconde
Ainda tínhamos o mundo inteiro a ser descoberto
E apenas o chamado de um falcão selvagem
No alto das nuvens, parecia perigoso

Meu lar, agora, está fora de alcance
Porque uma fronteira foi construída durante a noite
Eu nunca poderei voltar para lá
Eu só estive lá quando era menino

Meu lar, agora, está fora de alcance
Porque uma fronteira foi construída durante a noite
Eu nunca poderei voltar para lá
Eu só estive lá quando era menino

APÊNDICE G – MEIN TRAUMHAUS, DE KID CLIO (LETRA ORIGINAL)

Hab mir oft ausgemalt wie es wäre wenn
 Ich meine Welt so bauen könnt,
 wie es mir gefällt ja
 Mein Bett ne Liegewiese
 N Schwimmbad aufm Dach
 Nen eigenen Kinokeller
 Ich glotz die ganze Nacht
 N Kühlschrank voller Schoki
 Ein Pommes Automat
 N Ponyhof im Garten
 Ich wünscht, es wäre wahr
 Mein Traumhaus
 Bau mir mein Traumhaus
 Bau mein Traumhaus
 Bau's mir wie es mir gefällt
 Bau mir mein Traumhaus
 Bau mir mein Traumhaus
 Bau mein Traumhaus
 Bau's mir wie es mir gefällt

Harry Potter als Nachbarn
 Ne Rutsche in den Park
 Kleider wie Cinderella
 Ich mach nur, was ich mag
 Muss niemals Zähne putzen
 Und ich muss auch nie lernen
 Ein Zimmer voller Schaukeln
 Hätte ich so gern

Babadabibi
 Babadibidi (X4)

Mein Traumhaus
 Bau mir mein Traumhaus
 Bau mein Traumhaus
 Bau's mir wie es mir gefällt
 Bau mir mein Traumhaus
 Bau mir mein Traumhaus
 Bau mein Traumhaus
 Bau's mir wie es mir gefällt

Babadabibi
 Babadibidi (X4)

APÊNDICE H – MEIN TRAUMHAUS, DE KID CLIO (TRADUÇÃO)

Muitas vezes imaginei como seria se
Eu pudesse construir meu mundo
do jeito que eu quero
Minha cama é um gramado
Uma piscina na cobertura
Minha própria sala de cinema
Fico olhando a noite toda
Uma geladeira lotada de chocolate
Uma máquina de batatas fritas
E um celeiro no jardim
Eu gostaria que fosse verdade

Lar dos meus sonhos
Construa para mim a casa dos meus sonhos
Construa a casa dos meus sonhos
Construa como eu imagino
Construa para mim a casa dos meus sonhos
Construa para mim a casa dos meus sonhos
Construir a casa dos meus sonhos
Construa como eu imagino

Ter o Harry Potter como vizinho
Um escorregador no parque
Vestidos como os da Cinderela
Eu só faria o que gosto
Nunca mais precisaria escovar os dentes
E eu nunca mais precisaria estudar
Uma sala cheia de balanços
Eu gostaria tanto disso

Babadabibi
Babadibidi (X4)

Lar dos meus sonhos
Construa para mim a casa dos meus sonhos
Construa a casa dos meus sonhos
Construa como eu imagino
Construa para mim a casa dos meus sonhos
Construa para mim a casa dos meus sonhos
Construir a casa dos meus sonhos
Construa como eu imagino

Babadabibi
Babadibidi (X4)

APÊNDICE I – *CHRONISCH PLEITE, DE DIE PRINZEN (LETRA ORIGINAL)*

Ich fahr' kein Jaguar, das kann ich mir nicht leisten
 Habe keine Koksprobleme, find' mich so schon am geilsten
 Meine alte Casio Uhr, ist genauer als 'ne Rolex
 Ich hab keine falschen Freunde und kein' gekauften Sex
 Ich scheiße auf den Euro und auf die Inflation
 Denn ich bin das ärmste Schwein unserer Nation.

Ich bin chronisch pleite, ich hab nichts zu verlier'n
 Denn ich hab meine Bank im Park
 Ich bin chronisch pleite, wer Geld hat, hat Probleme
 Und wird ärmer jeden Tag
 Ich hab keinen Cent, bin Insolvent
 Ich bin chronisch pleite

Ich brauche keine Rentenfonds, denn wer cool ist, der stirbt jung
 Ich hab' keine Krankenkasse, denn ich bleib lieber gesund
 Meine Freundin trägt kein' Nerz, sie sieht nackt viel besser aus
 Ich muss nicht in den Urlaub fliegen, abstürzen kann ich auch zu Haus
 Und werd ich morgen Weltstar, ist plötzlich richtig Geld da
 Dann zahl ich mit der Million die Schulden unserer Nation

Ich bin chronisch pleite, ich hab nichts zu verlier'n
 Denn ich hab meine Bank im Park
 Ich bin chronisch pleite, wer Geld hat, hat Probleme
 Und wird ärmer jeden Tag
 Ich hab keinen Cent, bin Insolvent
 Ich bin chronisch pleite

Ich bin chronisch pleite, ich hab nichts zu verlier'n
 Denn ich hab meine Bank im Park
 Ich bin chronisch pleite, wer Geld hat, hat Probleme
 Und wird ärmer jeden Tag
 Ich hab keinen Cent, bin Insolvent
 Ich bin chronisch pleite

Ich bin völlig blank, bin abgebrannt,
 Ich bin chronisch pleite,
 Ich bin im Soll und find das toll
 Ich bin chronisch pleite

APÊNDICE J – *CHRONISCH PLEITE, DE DIE PRINZEN* (TRADUÇÃO)

Eu não dirijo um Jaguar, não posso pagar por isso
Eu não tenho problemas com cocaína, acho que sou mais maneiro assim
Meu velho relógio Casio é mais preciso do que um Rolex
Não tenho amigos falsos e não pago por sexo
Eu cago pro euro e pra inflação
Porque eu sou o porco mais pobre da nossa nação

Eu estou cronicamente falido, não tenho nada a perder
Pois o meu banco está no parque
Eu estou cronicamente falido, e tem problemas quem tem dinheiro
E fico cada dia mais pobre
Não tenho nem um centavo, estou quebrado
Eu estou cronicamente falido

Não preciso de aposentadoria, pois quem é legal morre jovem
Não tenho nem seguro saúde, porque eu prefiro ficar saudável
Minha namorada não usa casacos de pele, ela fica muito melhor nua
Eu não preciso viajar de avião nas férias, eu posso ficar em casa mesmo.
E amanhã irei me tornar uma estrela mundial, de repente terei dinheiro
E então, com esse milhão, pagarei as dívidas da nossa nação

Eu estou cronicamente falido, não tenho nada a perder
Pois o meu banco está no parque
Eu estou cronicamente falido, e tem problemas quem tem dinheiro
E fico cada dia mais pobre

Não tenho nem um centavo, estou quebrado
Eu estou cronicamente falido

Eu estou cronicamente falido, não tenho nada a perder
Pois o meu banco está no parque
Eu estou cronicamente falido, e tem problemas quem tem dinheiro
E fico cada dia mais pobre
Não tenho nem um centavo, estou quebrado
Eu estou cronicamente falido

Estou completamente liso, no vermelho
Eu estou cronicamente falido
Estou devendo e acho isso maravilhoso
Eu estou cronicamente falido

**APÊNDICE K – WILLKOMMEN IN DEUTSCHLAND, DE DIE TOTEN HOSEN
(LETRA ORIGINAL)**

Dies ist das Land, in dem man nicht versteht,
dass FREMD kein Wort für FEINDLICH ist,
in dem Besucher nur geduldet sind,
wenn sie versprechen, dass sie bald wieder gehen.
Es ist auch mein Zuhause, selbst wenn's ein Zufall ist
und irgendwann fällt es auch auf mich zurück,
wenn ein Mensch aus einem anderen Land
ohne Angst hier nicht mehr leben kann.
Weil täglich immer mehr passiert,
weil der Hass auf Fremde eskaliert
und keiner weiß, wie und wann man diesen Schwachsinn stoppen wird.

Es ist auch mein Land,
und ich kann nicht so tun, als ob es mich nichts angeht.
Es ist auch Dein Land,
und Du bist schuldig, wenn Du Deine Augen davor schließt.

Dies ist das Land, in dem so viele schweigen,
wenn Verrückte auf die Straße gehen,
um der ganzen Welt und sich selbst zu beweisen,
dass die Deutschen wieder die Deutschen sind.
Diese Provokation, sie gilt mir und Dir,
denn auch Du und ich, wir kommen von hier.
Kein Ausländer, der uns dabei helfen kann,
dieses Problem geht nur uns allein was an.
Ich hab keine Lust, noch länger zuzusehn,
ich hab's satt, nur zu reden und rumzusteh'n,
vor diesem Feind werde ich mich nicht umdreh'n.

Es ist auch mein Land,
und ich will nicht, dass ein viertes Reich draus wird.
Es ist auch Dein Land,
steh auf und hilf, dass blinder Hass es nicht zerstört.
Es ist auch mein Land,
und sein Ruf ist sowieso schon ruiniert.
Es ist auch Dein Land,
komm wir zeigen, es leben auch andere Menschen hier

**APÊNDICE L – WILLKOMMEN IN DEUTSCHLAND, DE DIE TOTEN HOSEN
(TRADUÇÃO)**

Este é o país onde as pessoas não entendem
que ESTRANGEIRO não é um sinônimo para HOSTIL,
onde os visitantes só são tolerados
caso eles prometam partir rapidamente.
É também o meu lar, mesmo que seja só uma coincidência
e, eventualmente, isso irá refletir em mim
se uma pessoa de outro país
não puder mais viver aqui sem sentir medo.
Porque é mais recorrente a cada dia,
porque o ódio por estrangeiros só aumenta
e ninguém sabe como e quando essa estupidez irá acabar.

Também é o meu país
e eu não posso fingir que não é da minha conta.
O país também é seu
e você é culpado se fechar os olhos para ele.

Este é o país onde tantos permanecem em silêncio
quando os loucos saem às ruas
para provar ao mundo inteiro e a si mesmos
que os alemães são os alemães novamente.
Essa provocação, é para mim e para você,
Porque você e eu, nós viemos daqui.
Não há estrangeiro que possa nos ajudar,
este problema diz respeito somente a nós.
Eu não quero mais apenas assistir,
estou cansado de apenas reclamar e ficar parado,
deste inimigo eu não vou fugir.

Também é o meu país
e não quero que ele se torne um quarto Reich.
O país também é seu,
levante-se e ajude para que o ódio cego não o destrua.
Também é o meu país
e a sua reputação já está arruinada.
O país também é seu,
vamos mostrar que há outras pessoas vivendo aqui também.

APÊNDICE M – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“Ensino de Línguas/Culturas Alemãs e Letramento Crítico por meio de músicas”**, sob responsabilidade de **Armando de Vitta Santos**, vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Araraquara (FCLAR). Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FCLAR - UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.
2. Destacamos que você foi selecionado por estar inscrito na disciplina “Língua Alemã I”, oferecida pelo curso de Letras da UNESP-FCLAR, foco do nosso estudo, e sua participação não é obrigatória.
3. A pesquisa tem como objetivo geral fomentar o letramento crítico e a competência intercultural por meio do ensino de língua/culturas alemãs a partir do uso de músicas alemãs. Ademais, como objetivos específicos, pretendemos elaborar os planos de aulas (aqueles que forem utilizadas pelo pesquisador na coleta de dados), e disponibilizá-los no repositório da “Rede de Apoio a Professores de Línguas Estrangeiras (RAPLE)”, um projeto de extensão vinculado ao Centro de Línguas. Para isso:
 - 3.1. A coleta de dados será realizada nos domínios da UNESP-FCLAR, no período regular das aulas da disciplina do curso de Letras “Língua Alemã I” das turmas do diurno e do noturno. Os instrumentos de coleta dos dados serão questionários e entrevistas, sendo que as últimas serão realizadas no período regular das aulas, ao longo de um mês, totalizando oito (8) aulas aos alunos do diurno e oito (8) aos alunos do noturno.
 - 3.2. Você, participante, não terá custos ou despesas no período da pesquisa. Entretanto, caso durante o desenvolvimento do estudo você tenha algum tipo de despesa em decorrência direta desta pesquisa, será garantida a indenização.
 - 3.3. Você tem o direito de solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos, antes e durante a realização da pesquisa.
4. Esclarecemos que a pesquisa poderá gerar certo constrangimento consequentes das gravações das entrevistas. Para que isso não ocorra, o professor-pesquisador dará todos os esclarecimentos necessários, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos adotados e dos recursos utilizados e buscará assegurar a você a confidencialidade dos dados na pesquisa, os quais serão armazenados pelo próprio pesquisador em um dispositivo eletrônico local físico (pendrive), de forma que todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou nuvem será apagado. Ademais, ele buscará criar um clima acolhedor no momento da coleta dos dados, durante e/ou ao término da pesquisa.
 - 4.1. Destacamos, ainda, que a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o professor-pesquisador ou com a instituição.

5. Acreditamos que a pesquisa em questão poderá fornecer subsídios para que os professores de Língua Estrangeira (LE), especialmente de língua alemã, possam abordar conteúdos linguísticos, bem como políticos, sociais e culturais, em salas de aula de LE, tendo a música, um bem cotidiano na vida do ser humano, como recurso didático central, uma vez que ela pode ser um instrumento poderoso em práticas de ensino e aprendizagem. Tendo isso em vista, essa pesquisa poderá trazer contribuições para a Grande Área da Linguística Aplicada. Além disso, com essa pesquisa, visa-se contribuir para a formação ampla dos futuros professores de alemão, participantes, promovendo reflexões a respeito da diversidade cultural, dos direitos humanos e do exercício da cidadania.
 - 5.1. A devolutiva dos dados coletados será feita por meio da publicação da Dissertação de Mestrado, aberta ao público. Nela, os nomes dos alunos participantes serão fictícios para preservação de suas identidades e os discentes poderão ter acesso às reflexões tecidas a partir dos dados coletados durante o desenvolvimento da pesquisa.
6. Os dados resultantes deste estudo serão apresentados em Dissertação de Mestrado, realizada no período de dois anos e dois meses (26 meses), no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, em artigos acadêmicos publicados em revistas e periódicos especializados e em apresentações orais em eventos de cunho científico, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e descrição. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os dados coletados na pesquisa serão armazenados em um dispositivo eletrônico local físico, **um pen-drive pessoal**, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.
7. Você receberá uma via deste termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.
8. Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nessa pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).
9. **Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

Local e data _____, _____ de _____ de 20__

Nome do participante: _____

Assinatura do participante da pesquisa

(assinatura)

Pesquisador Responsável

Nome: Armando de Vitta Santos

Endereço: Avenida Agostinho Sônego, 368, Kitnet 2, Campos Ville, Araraquara-SP -
CEP: 14800-737

Tel: (19) 99536-9310

E-mail: armando.vitta@unesp.br

(assinatura)

Orientador

Prof.^a Dr.^a Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Endereço:

Tel:

E-mail:

Localização: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

APÊNDICE N – CONJUNTO DE PLANOS DE AULAS ELABORADOS PARA A COLETA

Primeira aula - 28/05/2024 - Introdução do novo conteúdo

Autoria: Armando de Vitta Santos

Nível: A1

Objetivos:

- Apresentar a pesquisa aos alunos e, a eles, distribuir os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os questionários iniciais, ambos para serem, respectivamente, assinados e respondidos em sala de aula por aqueles que aceitarem a participação na pesquisa.
- Promover o primeiro grupo focal.
- Introduzir o novo conteúdo que será abordado no mês de junho.
- Compreender o vocabulário inicial referente à temática “Menschen und Häuser”, relativo ao Capítulo 4 do livro *Studio 21 - A1*.
- Realizar atividades do livro, a fim de fixar e enriquecer o vocabulário.

Tempo: 2 horas

Preparação:

- Slides com explicações e imagens acerca do tema/conteúdo.

Material:

- Livro didático *Studio 21- A1*, Capítulo 4.
- Aparelho de Multimídia.
- Acesso à Internet.
- *Slides* para apresentação do conteúdo.

ETAPA 1:

Tendo em vista que o pesquisador já conhece os alunos da disciplina de Língua Alemã I, devido a um encontro anterior no início de março, a aula se inicia com a apresentação da pesquisa.

O professor explicitará os objetivos da pesquisa, considerando músicas alemãs que possam fomentar o ensino crítico e reflexivo da língua e das culturas alemãs, a

fim de promover a inter-relação entre a língua e os aspectos culturais que envolvem as canções. Ademais, enfatizar que no desenvolvimento dos encontros, o recorte musical selecionado irá compor parte das aulas, das discussões e das atividades.

Em seguida, é relevante passar aos alunos o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), salientando que eles têm a opção de participar ou não da pesquisa e que, caso decidam participar, há a possibilidade de desistir e retirar seu consentimento.

Após assinados os termos, é interessante a aplicação do questionário inicial, no qual os alunos responderão perguntas essenciais para a pesquisa e para o andamento das aulas e das atividades. O professor não deve interferir nas respostas, mas auxiliar quando requisitado.

A partir do questionário, o professor irá propor um grupo focal inicial, tendo as seguintes perguntas como base para sustentar o debate:

- Vocês acham possível aprender Línguas Estrangeiras por meio de músicas?
- Já tiveram experiências positivas e/ou negativas na aprendizagem de LE com músicas? Qual e com qual língua? Houve contribuições significativas?
- Você gosta do uso de músicas para o ensino de LE?
- Por fim, você acredita que a música permite boas reflexões sobre a cultura do outro e a sua própria cultura? E sobre a língua? Discorra sobre isso.

Essas discussões são uma continuidade das respostas dos questionários, possibilitando as interações aluno-aluno e aluno-professor. O docente será mediador.

Logo, finalizado esse momento, é imprescindível introduzir o novo conteúdo temático, “Menschen und Häuser”, compreendido no Capítulo 4 do livro *Studio 21- A1* (Funk; Kuhn, 2013), o qual terá início com uma pergunta aberta aos estudantes: “Vocês conhecem algum tipo de moradia em língua alemã? Se sim, qual?”. Se não houver manifestação espontânea, o professor escreverá algo na lousa, como *das Studentenwohnheim* (moradia estudantil), questionando aos alunos o que compreendem (ou não). É possível desmembrar a palavra, depreendendo um léxico que, supostamente, já é do conhecimento deles: o substantivo *der Student* (o estudante) e o verbo *wohnen* (morar). O professor pode repetir essa dinâmica com outros substantivos que remetam a outros tipos de moradia.

ETAPA 2:

Feitas as considerações, uma apresentação de slides contendo tipos de moradia é apresentada: *das Bauernhaus, das Studentenwohnheim, das Reihenhaus, das Familienhaus, die Altbauwohnbauwohnung*, direcionando os alunos para uma breve leitura nas páginas 72 e 73 do livro didático, na busca de inferir sentidos e responder à questão número 1. É uma atividade de reconhecimento e fixação do vocabulário.

Ainda na página 73, os exercícios 2 *a* e *b*, com o conteúdo *Adresse* (Endereço), fomentam a compreensão oral e possibilitam a identificação de estruturas numéricas, bem como a exploração de um novo vocabulário direcionado a ruas e avenidas. O áudio será reproduzido duas vezes e, tendo a atividade feita e corrigida, o professor perguntará se os alunos conhecem a Goethestraße, apresentando-a, em seguida, no Google Maps e Imagens.

- Alguém conhece?
- Onde se localiza?
- Quem é Goethe?
- etc...

Já nas páginas 82 e 83 (tópico “Übungen”) os temas “tipos de moradia” e “endereço” serão apresentados, respectivamente, nas atividades 1 e 3. De modo que o primeiro exercício trabalha com sonoplastia para relacionar as imagens com os substantivos referentes às casas, enquanto o terceiro, que também fomenta a compreensão oral, remonta a estrutura sintática já conhecida pelos alunos, com verbos diversos, como *finden* (achar, encontrar), *haben* (ter, haver), *wohnen* (morar) e *arbeiten* (trabalhar), além de possuir dois pequenos textos de apoio, facilitando a localização de informações.

ETAPA 3:

Para finalizar a aula, serão introduzidas algumas interrogações, como “Wie heißen Sie?”, “Wo wohnen Sie?”, “Wo wohnen Sie gern?”, “Wie ist dein Haus? Einfamilienhaus? Groß oder klein?”, etc.

O professor colocará nos slides um conjunto de adjetivos, munindo os discentes com vocabulário para que possam caracterizar melhor as moradias. A partir disso, eles devem se sentar em duplas ou trios e elaborar um diálogo utilizando estruturas

já conhecidas, compartilhando suas próprias realidades utilizando a língua-alvo livremente.

Segunda aula - 04/06/2024 - Mein Zuhause, Wolfgang Petry

Autoria: Armando de Vitta Santos

Nível: A1

Objetivos:

- Retomar o conteúdo da aula anterior
- Trabalhar a compreensão oral e de leitura a partir do uso da música;
- Abordar os conceitos relacionados ao lar e a “sentir-se em casa”, com o léxico *Zuhause, Heimat e Dorf*.
- Fomentar o posicionamento crítico acerca do conteúdo apreendido na canção.
- Ter acesso e compreender um novo conjunto vocabular.
- (Re)Apresentar um conjunto de adjetivos para caracterizar a moradia
- Realizar uma atividade final reflexiva sobre o tema “Zuhause”, envolvendo os conhecimentos adquiridos na aula anterior e nesta.

Tempo: 2 horas

Preparação:

- Imprimir as letras da música (versão original e em língua portuguesa).
- Preparar *slides* para discutir aspectos pertinentes à canção e aos adjetivos.
- Uso da ferramenta virtual “Mentimeter”

Material:

- Música “Mein Zuhause”, de Wolfgang Petry (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Sn_LI1GJUZ8)
- Letra da canção (impressa)
- Mentimeter
- Aparelho de Multimídia.
- Acesso à Internet.
- *Slides* para apresentação do conteúdo.

ETAPA 1:

A fim de retomar o conteúdo da aula anterior, o professor cria, com o auxílio do aplicativo *Mentimeter*, um ambiente virtual no qual os alunos possam escrever o que se lembram da aula anterior, desde tipos de casas, até endereços ou perguntas que podem ser feitas — e suas respectivas respostas — em contexto comunicacional.

Em seguida, considerando a temática sobre “lar” e “sentir-se em casa”, o docente questionará aos alunos o que eles entendem por esses conceitos, tendo em vista suas relações interpessoais, os lugares que frequentam e/ou onde vivem. Para isso, o professor deverá escrever na lousa 2 palavras iniciais para fomentar as discussões e introduzir o vocabulário: *Zuhaus* e *Heimat* (casa e pátria ou cidade natal, respectivamente), que compartilham o sentido de *lar*.

ETAPA 2:

Após as reflexões introdutórias, o professor entregará aos alunos a letra da música, *Mein Zuhaus*, de Wolfgang Petry, em sua versão original, que será trabalhada em sala de aula. Antes de reproduzir a letra, é imprescindível que o professor pergunte se alguém conhece a canção ou o cantor, em busca de considerações prévias e opiniões já formadas. Ademais, observando o título, mostra-se pertinente questionar aos alunos as primeiras impressões e suposições acerca da música. De todo modo, cabe ao docente fornecer informações básicas sobre o autor, com alguns elementos bibliográficos, datas, dados geográficos e algumas curiosidades.

Logo, a música é reproduzida pela primeira vez e os aprendizes podem acompanhá-la com a letra em mãos. O professor pode requisitar que os alunos façam anotações nas folhas, especialmente o que consideram interessante. Uma discussão inicial pode ser travada, trazendo à tona as primeiras ponderações dos discentes sobre a letra, a melodia e o ritmo. O docente deve, ainda, deixar em aberto para que os alunos debatam entre si, procurem recorrências entre suas observações e construam sentido para a música.

Em seguida, algumas palavras, presentes na letra, serão expostas na lousa e comentadas com auxílio dos alunos. Dentre elas, destacamos:

- Zuhaus e Heimat (já conhecidas);
- Dorf (vila/vilarejo);
- Bergen (montanhas);
- Meer (mar);

- Pflasterstein (paralelepípedo);
- Wolken (nuvens);
- Grenze (fronteira ou “muro”)
- spielen (jogar/brincar);

Essas são palavras-chave e, quando elucidadas, podem facilitar no processo de inferir sentido. Assim, quando se pensa em *Bergen* e *Meer*, por exemplo, que são, respectivamente, *montanhas* e *mar*, há possibilidades de se interpretar e reconhecer o local em que o eu-lírico mora. Ou, pensando em *Dorf*, normalmente ligada à *vila*, *vilarejo*, um lugar pequeno e aconchegante. E em *Grenze*, quando se avança na música, que faz referência metafórica ao *muro*, às *fronteiras* que foram construídas durante a Guerra Fria, revelando uma temática histórico-social importante para compreender a *nostalgia* e o *sentimento de pertencimento* preponderante na composição.

Feitas as apreciações, a música pode ser reproduzida uma segunda vez. Agora, os alunos vão receber a letra em português, dado que, se tratando de uma turma iniciante na língua, ainda em nível A1 nas bases do Quadro Comum Europeu de Referência, não é pertinente deixá-los apenas na atividade de inferir sentido. O conteúdo linguístico da canção vai além desse nível e exige um acompanhamento com a tradução. Ademais, o foco da pesquisa está na relação entre língua, cultura e sociedade, e entender esses elementos a fundo é importante.

Por fim, espera-se que a segunda reprodução possa desencadear mais perspectivas e pontos de vistas dos alunos, dado a familiaridade com a letra e a oportunidade de acompanhar a composição em duas línguas diferentes, marcando correspondências e fazendo assimilações.

Isso culmina em uma discussão final, mediada pelo professor e referente às reflexões do alunado. Os questionamentos devem ser bem amplos, dando abertura para que os alunos se posicionem e confrontem ideias e percepções. Dito isso, algumas perguntas emergem:

- Quais sentimentos suscitam na música?
- Que imagens você consegue depreender da descrição do eu-lírico?
- Qual a relação do eu-lírico com o ambiente narrado?
- O que é lar para você? E como você descreveria seu lar?

É importante que os alunos sejam direcionados ao desenvolvimento de pensamentos críticos, fazendo comentários e tecendo argumentações que ponham em prática a relação que pode ser estabelecida no encontro entre culturas, a deles, graduandos no curso de Letras-Alemão, e a do outro.

ETAPA 3:

Para finalizar, o professor apresentará um conjunto de adjetivos, como cores e características físicas de objetos e ambientes, os quais serão elucidados e reconhecidos pelos alunos, a fim de realizar uma atividade final de uso livre da língua, que consiste na seguinte dinâmica:

- Em seus cadernos, os alunos devem responder a seguinte pergunta: *Was nennst du ein Zuhause?* (O que você chama de lar?)
 - Para isso, considerar: onde fica o lar (cidade), de quem é? (pais, amigos, avós, etc) e como é? (adjetivação).
 - Num segundo momento, devem andar pela sala e questionar uns aos outros: *Wie ist dein Zuhause?* (Como é seu lar?)
 - Cada aluno deve anotar as informações de, pelo menos, outros dois colegas.
 - O professor atua como mediador, transitando entre os grupos, observando as interações e auxiliando quando requisitado.
-

Terceira aula - 06/06/2024 - Mein Traumhaus, KID CLIO

Autoria: Armando de Vitta Santos

Nível: A1

Objetivos:

- Introduzir novo léxico: partes da casa e móveis;
- Trabalhar a compreensão oral e de leitura a partir do uso da música;
- Fomentar o posicionamento crítico acerca do conteúdo apreendido na canção;
- Realizar atividades do livro;
- Desenvolver a habilidade de escrita e fala a partir da atividade final.

Tempo: 2 horas

Preparação:

- Preparar slides para warm-up e para discussão da música;
- Preparar filetes para a atividade final;
- Imprimir a letra da música (versão original e em língua portuguesa).

Material:

- Livro didático *Studio 21- A1*, Capítulo 4;
- Música “Mein Traumhaus”, de KID CLIO (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ccT4CJYBu1Q>);
- Letra da canção (impressa);
- Aparelho de Multimídia;
- Acesso à Internet;
- Site para atividade final: <https://www.moebel.de/>
- Slides para apresentação do conteúdo;
- Filetes de papel para a atividade final.

ETAPA 1:

Em um primeiro momento os alunos serão questionados sobre os conhecimentos prévios acerca do vocabulário sobre cômodos e móveis. Assim, inicia-se a aula com a interrogação “Vocês conhecem tipos de cômodos ou de móveis em Língua Alemã? Se sim, quais?”. Em caso de baixo engajamento, o professor escreverá alguns substantivos na lousa, como: *das Kinderzimmer* (quarto da criança), *das Badezimmer* (banheiro) e *die Garage* (garagem) para “cômodos”; e *der Stuhl* (cadeira), *das Sofa* (sofá) e *das Bett* (cama), como “móveis”. As primeiras discussões serão feitas tendo em vista esses nomes: “O que representam? O que supõem?”, assim como foi realizado, e se mostrou relevante, na Aula 1.

ETAPA 2:

A fim de aprofundar no léxico, considerando o que há de vocabulário no livro didático, o professor apresentará alguns slides, nos quais constam imagens de cômodos e seus respectivos nomes/substantivos, na intenção de ampliar o

conhecimento dos alunos e gerar debate entre os presentes. Esse feito direciona os alunos para algumas atividades do livro.

Na página 74, o exercício 1 corresponde aos cômodos da casa e às nomeações que são dadas a cada um deles. Na letra *a*, de 1 a 7, espera-se que os alunos consigam inferir sentido e completar as lacunas, uma vez que são referentes ao vocabulário dos slides; enquanto isso, na letra *b*, com o intuito de conectar as imagens às falas dos personagens no diálogo, os discentes devem interpretar as figuras de acordo com o que foi debatido também nos slides.

Partindo para o exercício 2, na página 75, ouvindo o áudio da atividade, deve-se responder qual das imagens é a correta, de acordo com a descrição feita, e, em seguida, a partir da segunda reprodução do áudio, concomitante à leitura do texto exposto na letra *b*, os alunos devem retornar à imagem correta e, nela, distribuir os cômodos em correspondência ao que é dito.

Até aqui, grande parte do conteúdo sobre cômodos será introduzido. Os alunos terão acesso ao vocabulário, acompanhado de números (exprimindo quantidade), de estruturas com verbo *haben* (ter/haver) ou *sein* (ser/estar) e de alguns adjetivos.

Com a atividade 1 da página 78, encerra-se o conteúdo lexical com a identificação de “móveis”. Cabe aos discentes colocá-los em seus respectivos cômodos, nos quais julgarem pertinente. O professor pode, se for do interesse e da necessidade dos alunos, expandir esse léxico por meio dos slides.

Em seguida, será apresentada aos alunos a canção “Mein Traumhaus” (Minha casa dos sonhos), da artista Kid Clio, que dialoga muito bem com a temática lexical da aula. Alguns nomes de cômodos e móveis compõem a letra, permitindo que os alunos reconheçam estruturas e o léxico, bem como aprender novas palavras: *Liegewiese* (gramado), *Schwimmbad* (piscina), *Kinokeller* (adega de cinema), *Kühlschrank* (geladeira), *Pommes Automat* (máquina de batatas fritas), etc.

Entretanto, antes de lhes entregar a letra da música e reproduzi-la, o professor contextualizará a canção e a cantora e discutirá com os alunos a respeito do título da canção: *O que seria ‘Traumhaus’?*

É claro que, por ser um termo novo, o docente pode elucidar os sentidos da palavra: *Traum* (sonho) + *Haus* (casa), questionando aos alunos o que é para eles uma casa dos sonhos: *Wie ist es? Groß oder klein? Was gibt es darin? Einen großen Garten, ein Schwimmbad?* (Como ela é? Grande, pequena. O que tem nela? Um grande jardim, uma piscina?).

A partir daí ele poderá reproduzir a canção pela primeira vez, juntamente à letra na versão original, que será entregue aos alunos. Isso permitirá que eles trabalhem com duas habilidades principais, a saber, *ler* e *ouvir*.

Na discussão central, após o contato inicial com a canção, o conteúdo linguístico será questionado aos alunos, buscando evidenciar substantivos que remetam ao tema vocabular focalizado na aula. Além disso, pode-se fomentar as primeiras percepções dos discentes, questionando o que compreenderam da letra como um todo e quais temas já conseguem evidenciar a partir da primeira escuta/leitura.

A música, então, será reproduzida uma segunda vez e, agora, os ouvintes terão acesso à letra traduzida. Com isso, espera-se que, além do vocabulário envolvendo cômodos e móveis, os alunos identifiquem temas como: infância, imaginação, utopia e a perspectiva social e consumista. O professor, enquanto mediador, pode realizar alguns questionamentos na discussão final, para instigar o debate e o pensamento crítico: *Por que elas (as crianças) buscam um mundo só delas? Como as regras do mundo real modelam e reforçam a imaginação da criança? Quais as diferentes perspectivas entre as faixas etárias e as gerações a respeito do “Mundo ideal”? Você notou uma premissa consumista/capitalista na letra da canção? Caso sim, como podemos evidenciar isso?”*

ETAPA 3:

Para encerrar a aula, o professor dividirá a sala em grupos e compartilhará a tela do computador na televisão e o link do site <https://www.moebel.de/> pelo Google Classroom. Na televisão, o docente acessa o site e orienta os alunos, apresentando-o e fazendo uma leitura rápida do menu inicial. A partir disso, em suas equipes, os discentes devem selecionar alguns móveis e/ou objetos e apresentá-los aos colegas, seguindo o seguinte roteiro:

- *Was ist das Möbel/Objekt?* (Qual é o móvel/objeto?) e
- *Wo steht das Möbel/Objekt?* (Onde fica o móvel/objeto [cômodo]?).

Em complemento, nessa interação, os colegas podem fazer as seguintes perguntas uns aos outros, como:

- *Welche Farbe haben die Möbel oder Objekte?* (De que cor são os móveis ou objetos?)
- *Gefällt Ihnen dieses Möbelstück oder dieses Objekt?* (Você gosta desse móvel ou desse objeto?)
- *Beschreiben Sie das Möbel oder das Objekt.* (Descreva o móvel ou o objeto).

Quando necessário, o professor pode auxiliar nessa construção de ideias.

Quarta aula - 11/06/2024 – Akkusativ

Autoria: Armando de Vitta Santos

Nível: A1

Objetivos:

- Introduzir um novo caso da língua alemã: o Acusativo, explicitando seu funcionamento e suas premissas.
- Correlacionar o conteúdo temático sobre partes da casa e móveis com a noção de casos, com ênfase no Acusativo;
- Realizar atividades do livro, referentes ao Capítulo 4 do livro *Studio 21 - A1*;
- Realizar atividade de uso livre da língua.

Tempo: 2 horas

Preparação:

- Slides com explicações acerca do tema/conteúdo.
- Preparar uma atividade no *Kahoot* a fim de correlacionar o conteúdo temático sobre partes da casa e móveis com os casos Nominativo e Acusativo;

Material:

- Livro didático *Studio 21- A1*, Capítulo 4.
- Aparelho de Multimídia.
- Acesso à Internet.
- *Slides* para apresentação do conteúdo.
- *Kahoot*: atividade de correlação

ETAPA 1:

O Acusativo é um dos casos da língua alemã e ele exerce uma função muito importante na construção de sentenças e ideias, uma vez que se apega ao objeto da sentença, aquele que sucede o verbo e indica as *ações* do sujeito.

Por ser uma temática nova, cabe ao professor perguntar aos alunos o que eles imaginam que seja este caso. Para facilitar esse momento, na lousa, é possível retomar algumas das sentenças do exercício “1 b”, da página 74:

- „Hat die Wohnung einen Keller?“
- „Ja, die Wohnung hat einen Keller“
- „Der Keller ist groß.“

A partir disso, questionar aos alunos, que já viram que *Keller* era precedido por *ein*, o porquê de agora estar com *einen*. Quais as suposições para essa mudança no artigo?

Para aprofundar os debates, é interessante elaborar novas sentenças para fomentar as ideias. Então, questionar sobre a casa dos alunos com o verbo “haben” (ter/haver):

- Hast du eine Wohnung oder ein Haus?
- Und hast du ein Schwimmbad?
- Hast du einen Garten?... einen Balkon?

ETAPA 2:

Assim, para introduzir o acusativo, antes de dar informações expositivas, vamos até a página 74, no exercício 2b, instruindo que sublinhem aquilo que compreendem como nominativo e acusativo, tendo em vista que a base deles consiste nas discussões realizadas no *warm up* (Etapa 1).

Em seguida o professor apresentará a seguinte tabela:

	MASKULIN	FEMININ	NEUTRAL	PLURAL
NOMINATIV	der / ein / kein	die / eine / keine	das / ein / kein	die / -- / keine

AKKUSATIV	den / einen / keinen	die / eine / keine	das / ein / kein	die / -- / keine
------------------	-------------------------	-----------------------	---------------------	------------------

Este é o momento em que, por meio dos questionamentos dos alunos, o professor poderá sanar algumas questões que envolvem o funcionamento dos casos.

O nominativo, que tem relação direta com o verbo *sein* (e demais verbos de ligação), bem como sua associação com o sujeito da sentença, será foco das primeiras atividades do livro pós elucidação inicial do conteúdo gramatical. Assim, na página 85 do livro, os exercícios 11 e 12 retomam os adjetivos, seus antônimos e seus usos nas sentenças com verbo *sein*, respectivamente. É um momento de recapitulação e de colocar o conhecimento em prática.

Por conseguinte, para fixar e fazer uso de estruturas acusativas, algumas atividades dos livros serão propostas. Logo no *Studio 21 – A1 - Intensivtraining*, na página 20, encontra-se um texto repleto de vocabulário e das formações declinatórias desses artigos. Em um primeiro momento, eles farão a leitura do texto, sublinhando esses tópicos gramaticais para, em seguida, realizar as atividades.

Ainda no mesmo material, na página 23, as atividades 6 e 7 são pertinentes para a compreensão formal dos artigos, tanto em suas formas definidas e indefinidas, em ambos os casos: nominativo e acusativo.

Por fim, uma atividade no Kahoot, ferramenta virtual gamificada, será disponibilizada e realizada com os discentes, de modo que eles devam se atentar à formação sintática, aos verbos utilizados e ao gênero dos substantivos (referentes aos cômodos e móveis aprendidos na aula anterior).

ETAPA 3:

Atividade final: foi perceptível na atividade de uso livre na Aula 3 que o trabalho em grupos maiores dificultou a participação de todos os integrantes das equipes nas interações; dito isso, agora, em duplas, os alunos criarão um diálogo semelhante àquele da página 74, exercício 1b, onde um será um corretor de imóveis que responde às perguntas do cliente:

- Hier! Die Wohnung ist groß. Sie hat sechs Zimmer.
- Hat sie einen Keller?
- Ja, und auch einen Balkon.

- Mhm, was noch?
- ...

Observação: Para esta atividade final os alunos devem articular tudo o que foi visto até o momento: os tipos de moradia, as partes da casa, os móveis, os adjetivos e os aspectos gramaticais declinatórios do nominativo e acusativo.

Quinta aula - 13/06/2024 – Chronisch Pleite, Die Prinzen

Autoria: Armando de Vitta Santos

Nível: A1

Objetivos:

- Trabalhar a compreensão oral e de leitura a partir do uso da música;
- Abordar a temática político-social relacionada à Guerra Fria e à perspectiva oriental da vida na Alemanha dividida no período da guerra;
- Fomentar o letramento crítico dos participantes;
- Revisar o caso Acusativo e introduzir a negação com *kein* no novo caso declinatório;
- Realizar atividades externas ao livro sobre o uso do Acusativo;
- Realizar atividade de uso livre da língua.

Tempo: 2 horas

Preparação:

- Preparar slides para warm-up e para discussão da música;
- Imprimir a letra da música (versão original e em língua portuguesa).

Material:

- Livro didático *Studio 21- A1*, Capítulo 4;
- Música “Chronisch Pleite”, da banda Die Prinzen (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cn2xaXMe5EQ>);
- Letra da canção (impressa);
- Aparelho de Multimídia;
- Acesso à Internet;

- Slides para apresentação do conteúdo.

ETAPA 1:

Retomar o “Caso Acusativo” com o uso de slides, trazendo elucidações gramaticais e exemplos que ilustrem o uso dos dois casos apresentados até o momento: nominativo e acusativo. A ideia era realizar apenas uma breve retomada com os exemplos; no entanto, refletindo as ações promovidas na aula anterior e o aprendizado dos alunos, o professor optou por estender a recapitulação.

Dito isso, em sequência, a proposta é apresentar aos discentes a planta de um apartamento, uma imagem de licença gratuita, questionando “Wie beschreiben Sie diese Wohnung?” (Como você descreve esse apartamento?), orientando que os participantes utilizem o verbo “haben” (ter/haver) para exercitar as declinações do acusativo. A resposta final é a construção de um texto coletivo com as ideias compartilhadas pelos alunos, por exemplo: *Die Wohnung hat ein Badezimmer, ein Wohnzimmer, ein Schlafzimmer und eine Küche. Das Badezimmer hat eine Dusche, ein Waschbecken, usw.* (O apartamento tem um banheiro, uma sala de estar, um quarto e uma cozinha. O banheiro tem um chuveiro, uma pia etc.)

ETAPA 2:

Em seguida, será apresentada aos alunos a canção “Chronisch Pleite” da banda pop Die Prinzen, questionando: *Quem conhece a banda? Ou a música? Quais as primeiras suposições lendo o título da canção?*

Para fins de contextualização, o professor pode enfatizar a configuração da banda, informando quem são os integrantes, quando e de que maneira a banda se formou e o estilo musical.

Chronisch Pleite, portanto, será reproduzida pela primeira vez, com a letra na versão original nas mãos dos alunos, considerando apenas aquilo que estes possivelmente já conheciam, bem como a breve contextualização feita pelo docente. É interessante que os alunos anotem dúvidas e marquem estruturas conhecidas e desconhecidas, no intuito de impulsionar as discussões subsequentes, as quais terão como base os seguintes questionamentos:

- No primeiro contato com a canção, você consegue compreender do que se trata a música e quais temáticas envolvidas?

- Há algum elemento linguístico que você reconheça?
- Você consegue destacar a manifestação do caso acusativo e esmiuçar seu uso?

Para evidenciar essa faceta gramatical, o professor-pesquisador pode selecionar algumas estruturas que contenham artigos declinados no acusativo para análise coletiva com as/os discentes.

Feitas as discussões centrais, a música será reproduzida uma segunda vez, agora com a letra traduzida. Um breve tempo é concedido, para que leiam a letra com calma, comparando-a com a letra original e fazendo anotações.

Assumindo uma possível dificuldade de assimilação do conteúdo linguístico e temático na primeira vez que ouviram, espera-se que os alunos tenham, então, maiores considerações acerca da música após este segundo contato. Seguem alguns questionamentos pertinentes para essa nova etapa:

- Qual a sua atual percepção sobre a música? Algo mudou após este segundo contato, agora com a letra em português?
- Você percebe o tom irônico na música? Se sim, evidencie com exemplos.
- Qual realidade está sendo narrada e de que maneira você consegue perceber isso?
- Você consegue traçar relações com sua própria realidade? Ou com outros cenários que consegue se recordar?
- Como você se sentiu com a tradução? Parece pertinente e/ou coerente com a proposta original?
- Há algo mais que gostaria de acrescentar ou comentar?

A música, de certa forma, narra de maneira irônica a vida na Alemanha Oriental. É imprescindível que os alunos notem essa ironia e busquem entender como era a vida naquela época, naquele espaço, como por exemplo: *Ich bin chronisch pleite // Denn ich hab meine Bank im Park* (Eu sou cronicamente pobre // Porque eu tenho meu banco no parque).

ETAPA 3:

Como atividade de uso livre da língua, os alunos devem observar a tabela abaixo com o vocabulário e criar sentenças usando a forma positiva e indefinida

(ein/eine/einen) ou negativa (kein/keine/keinen), considerando o que os colegas têm ou não em casa:

Partes da casa	Móveis	
der Garten	der Schreibtisch	der Sessel
die Garage	der Teppich	der Kleiderschrank
der Balkon	das Bücherregal	der Kühlschrank
der Keller	das Fernsehen	der Herd
das Arbeitszimmer	der Computer	die Waschmaschine
das Spielzimmer	das Sofa	der Ventilator

Em duplas ou trios, os discentes devem questionar aos colegas “*Hast du ein/eine/einen ...?*”. Exemplo:

- Hast du ein Sofa? (Você tem um sofá?)
- Hast du einen Computer? (Você tem um computador?)

O colega pode responder na afirmativa ou negativa:

- Ja, ich habe ein Sofa. (Sim, eu tenho um sofá)
- Nein, ich habe keinen Computer. (Não, eu não tenho um sofá)

Incentiva-se que os presentes perguntem de volta ao rementente:

- Und du? (E você?)
- Und du? Hast du ein Sofa? (E você? Você tem um sofá?)
- Und du? Hast du auch ein Sofa? (E você? Você também tem um sofá?)

Observação: Essa proposta une a temática vocabular presente no capítulo 4 do livro didático (cômodos e móveis) e um dos temas encontrados na música, e o professor deve agir como mediador, passando esporadicamente entre os grupos, observando as interações e oferecendo ajuda quando requisitado.

Autoria: Armando de Vitta Santos

Nível: A1

Objetivos:

- Compreender os pronomes possessivos do alemão no caso Nominativo;
- Realizar atividades do livro com esses pronomes, atentando-se para a temática central “Menschen und Häuser”;
- Trabalhar a compreensão oral e de leitura a partir do uso da música;
- Fomentar o letramento crítico dos participantes;
- Destacar a xenofobia advertida na canção, bem como as situações político-sociais da Alemanha moderna e contemporânea e do mundo;
- Promover o uso livre da língua em sala de aula.

Tempo: 2 horas

Preparação:

- Preparar slides para discussão da música;
- Imprimir a letra da música (versão original e em língua portuguesa);
- Atividade no Learning Apps.

Material:

- Livro didático *Studio 21- A1*, Capítulo 4;
- Música “Willkommen in Deutschland”, da banda Die Toten Hosen (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MU2Q3jCm-Kg>);
- Letra da canção (impressa);
- Aparelho de Multimídia;
- Acesso à Internet;
- Slides para apresentação do conteúdo;
- Aplicativo virtual Learning Apps.

ETAPA 1:

Os pronomes possessivos, apesar de ser um novo conteúdo do capítulo, já pode ser familiar aos alunos, tanto pelo fato de que já apareceram em atividades realizadas anteriormente a esta aula, quanto pela similaridade com os artigos

indefinidos da língua alemã. É tendo isso em vista que a aula se inicia com uma atividade de aquecimento, envolvendo algumas sentenças vistas nos encontros anteriores.

Na página 73, o professor retomará o Redemittel do exercício 3, no qual aparecem dois pronomes possessivos: *Meine* e *Unser*. Usando as possibilidades da atividade, duas diferentes construções serão realizadas:

- *Meine Wohnung ist klein* (Meu apartamento é pequeno)
- *Unser Haus ist gemütlich* (Nossa casa é aconchegante)

Na Aula 4, em que foi introduzido o caso acusativo, mostrou-se relevante os questionamentos feitos a respeito das mudanças marcadas no acusativo em relação ao nominativo. Desse modo, como *warm-up*, a turma será questionada sobre os dois exemplos anteriores, tendo em vista as seguintes perguntas:

- O que são os elementos *Meine* e *Unser* na concepção de vocês?
- Há motivação para um ter a terminação em *-e* e o outro *nula*? Se você acha que sim, qual seria?

ETAPA 2:

Em seguida, para que os alunos façam outras suposições quanto aos possessivos, a atividade 1 da página 73 será pertinente. As imagens da letra *a* permitem uma boa correlação entre *pronome possessivo* e sua *função*.

Na página 75, no exercício 2, a turma dará continuidade à busca por estruturas possessivas, como em:

- *Unsere Wohnung hat vier Zimmer* (Nosso apartamento tem quatro cômodos)
- *Sein Zimmer ist groß* (O quarto dele é grande)
- *Ihr Zimmer* (Seu quarto)
- *Mein Zimmer* (Meu quarto)

A partir disso o professor distribuirá aos alunos uma tabela impressa na seguinte configuração.

	masculino	feminino	neutro	plural
ich				
du				

er, es				
sie				
wir				
ihr				
sie, Sie				

Nela, os discentes terão alguns minutos para preencher com os pronomes possessivos que acreditam corresponder aos pronomes pessoais no nominativo (evidentes na coluna à esquerda da tabela). A averiguação final será feita de maneira coletiva e dinâmica, com a contribuição dos alunos.

Considerando os gêneros dos substantivos na língua alemã e o plural das palavras, as possíveis dúvidas quanto às terminações dos pronomes possessivos (quando há ou não necessidade de adicionar -e ao final deles) serão elucidadas ao final da atividade de preenchimento da tabela.

Logo, o professor introduzirá uma nova canção a ser trabalhada em sala de aula: *Willkommen in Deutschland*, da banda de punk-rock “Die Toten Hosen”. Questionará, primeiro, o conhecimento dos alunos, tanto acerca da música quanto do grupo musical, apresentando informações importantes de contextualização.

A discussão com a turma se inicia com o próprio título da obra, “Willkommen in Deutschland”: *O que o título suscita em vocês? Quais ideias vêm em mente?*

Parte-se, então, para a primeira reprodução da canção, estando os alunos com a letra na versão original em mãos. O professor escreverá na lousa algumas palavras que são interessantes para um debate inicial após o primeiro contato: *Fremd, feindlich, Zuhause, Angst, Hass, Ausländer e Feind*³¹

- O que entendem por essas palavras?
- O que mais lhe chamou a atenção na música? Algo do léxico? Da estrutura?

Além disso, notam-se as formações com *pronomes possessivos*, relevantes para a análise pelos discentes: *Es ist auch mein Zuhause // Es ist auch mein Land // Es ist auch dein Land // Und sein Ruf ist sowieso schon ruiniert*³².

³¹ Respectivamente: estranho/estrangeiro; hostil; casa/lar; medo; ódio; estrangeiro; inimigo

³² Tradução: É também o meu lar // Também é o meu país // Também o seu país // E a sua reputação já está arruinada

A música será reproduzida uma segunda vez, agora com a letra também traduzida, possibilitando uma maior compreensão das temáticas envolvidas e articuladas na composição, como questões: semânticas (“*fremd*: estranho ou estrangeiro?”), político-sociais e ideológicas (imigração, pertencimento, xenofobia e crenças)

No que tange o assunto sobre *pertencimento*, tal qual Wolfgang Petry, em “Mein Zuhause”, a composição “Willkommen in Deutschland” também mobiliza o termo *Zuhause*. No sentido de *lar*, essa palavra revela as diferentes vivências e identidades que coexistem no território alemão, destacando a diversidade e as mudanças que ocorreram na história. Hoje, apesar da xenofobia, do ódio e dos preconceitos ainda presentes, a Alemanha é um lugar plural e que sustenta uma significativa diversidade identitária. Pertencimento é, portanto, um ponto relevante a ser discutido.

ETAPA 3:

Para encerrar a aula com uma atividade de uso livre da língua, a proposta é o desenvolvimento de um diálogo em duplas tendo como base a seguinte pergunta:

- Was ist fremd für dich?

É um questionamento que remonta as experiências e as múltiplas identidades em sala de aula, podendo, ainda assim, ser respondida de maneira simplificada e atendendo ao nível linguístico de turmas iniciantes. Exemplo:

- Ich finde meine Wohnung fremd;
- Die Stadt ist fremd;
- usw.

Todavia, caso necessitassem de um novo léxico, o professor estaria à disposição.

Sétima aula - 20/06/2024 – Revisão da matéria e encerramento da coleta de dados

Autoria: Armando de Vitta Santos

Nível: A1

Objetivos:

- Revisitar os conteúdos a partir de slides;
- Fazer alguns exercícios avulsos e alguns do livro;
- Realizar o questionário e o grupo focal finais.

Tempo: 2 horas

Preparação:

- Slides com explicações e imagens acerca do tema/conteúdo.

Material:

- Livro didático *Studio 21- A1*, Capítulo 4;
- Aparelho de Multimídia;
- Acesso à Internet;
- *Slides* para apresentação do conteúdo.

ETAPA 1:

Esta será uma aula destinada à revisão do conteúdo que foi trabalhado até o momento, recapitulando o vocabulário abordado sobre os tipos de casa, suas partes e mobílias, bem como o conteúdo gramatical envolvendo o caso Acusativo e os pronomes possessivos.

Assim, nesse primeiro momento, serão apresentados alguns slides ricos em exemplos e informações relevantes; no entanto, o professor deixará propositalmente algumas lacunas, a fim de que os alunos participem ativamente da revisão, lembrando, então, o conteúdo vocabular trabalhado. Ademais, para os tópicos gramaticais o movimento será o mesmo: reconhecimento coletivo das declinações de artigos e da formação dos possessivos.

ETAPA 2:

Após a apresentação em slides, o professor irá entregar algumas atividades avulsas e impressas. De início, os alunos farão individualmente; no entanto, a discussão das respostas será entre a sala toda:

1. Relacionar imagens retiradas do google, de licença gratuita, que ilustram casas, apartamentos, cômodos e móveis, com o vocabulário estudado em sala de aula.
2. Preencher corretamente com artigos definidos e indefinidos e identificar se está no nominativo ou no acusativo:
 - a. Ich bin ____ Mann;
 - b. Das ist ____ große Wohnung;
 - c. Meine Familie hat ____ großes Haus. ____ Haus hat ____ Garage und ____ Garten;
 - d. Du hast ____ Balkon mit Blick auf den Park.
 - e. Sie hat ____ geräumige Küche mit allen Geräten
3. Preencher com os pronomes possessivos do nominativo:
 - a. ____ Name ist Max. Ich wohne in einer kleinen Wohnung in der Stadt mit zwei Freunden. ____ Wohnzimmer ist geräumig und ____ Schlafzimmer ist gemütlich. Markus und Tarek teilen sich ein Zimmer. ____ Schlafzimmer ist größer als meine. ____ Küche ist modern und gut ausgestattet. ____ Badezimmer ist klein, aber funktional. ____ Balkon hat eine schöne Aussicht auf die Stadt. ____ Nachbarn sind freundlich. ____ Wohnung ist ____ Zuhause und ich fühle mich hier sehr gut.

ETAPA 3:

Na última hora de aula, o professor aplicará o Questionário Final aos participantes da pesquisa e pedirá para que respondam em, no máximo, 20 minutos. Quaisquer dúvidas poderão ser sanadas com o docente.

Em seguida, o Grupo Focal Final será proposto em formato de roda de conversa, no qual, formuladas a partir do questionário, o pesquisador enfocará as seguintes questões iniciais que podem se desdobrar em novos tópicos de debate:

- O que vocês acharam da dinâmica com as músicas no período das aulas, em relação ao quarto capítulo? Foi significativo?
- Sentiram que foi possível estabelecer uma relação entre o conteúdo linguístico e as músicas?

- Sobre os aspectos históricos, socioculturais, políticos e ideológicos, vocês acham que as músicas possuíam algum ou alguns desses aspectos? Você conseguiu refletir criticamente? Explique um pouco melhor sobre isso.
- Você gostou das músicas? Caso tenha sentido falta de algo, o que foi? De algum gênero, alguma dinâmica em sala etc.?
- Qual música mais gostou e por quê?
- O trabalho com a letra em alemão, em uma primeira reprodução da música, seguida pela letra em português, em uma segunda reprodução, foi importante para o aprendizado? Auxiliou de alguma forma? As traduções estavam adequadas e/ou interessantes, no seu ponto de vista?

Ao final, agradecer aos alunos pela disponibilidade em participarem da investigação e, para encerrar, a sugestão de uma atividade final para uso livre da língua, na qual o quadro a seguir pode ser utilizada pelos discentes para, em duplas, construírem um diálogo. Esse “Redemittel” resume todas as temáticas linguísticas abordadas no capítulo e é imprescindível que os alunos pratiquem as estruturas em situação comunicativa.

Redemittel	Wohnungen beschreiben und kommentieren			
	Meine/Deine Wohnung Die Küche / Der Balkon Das Kinderzimmer	ist	zu teuer/dunkel/klein/laut. groß/hell/modern/alt. ein Traum.	
	Das Rechts (daneben) / Links Hier	ist	das Zimmer von David. der Balkon / das Bad / die Küche.	
	Unsere/Eure Wohnung Mein/Dein Haus Das Haus von Petra und Guido Galle	hat	drei Zimmer. (k)einen Garten. (k)ein Arbeitszimmer. (k)eine Küche.	
		Ich finde	den Garten das Haus die Kinderzimmer	schön, aber zu klein. zu groß. chaotisch.

Fonte: livro “Studio 21-A1”, página 77

Autoria: Armando de Vitta Santos

Nível: A1

Objetivos:

- Avaliar o conhecimento dos alunos mediante o conteúdo do Capítulo 4 do livro;
- Fomentar a análise e o posicionamento crítico-reflexivo a respeito das canções mobilizadas no período da coleta de dados;

Tempo: 2 horas

Preparação:

- Preparação da prova, tanto da parte presencial quanto para casa;
- Impressão da parte aplicada presencialmente.

ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE AVALIATIVA:

1. A avaliação foi dividida em duas partes:

- a. Uma presencial, na qual foram propostos 5 exercícios a serem respondidos em sala de aula, no período de 2 horas (como consta neste Documento: https://docs.google.com/document/d/1hh0yOIRABkDiMitN_SkDo5oQJfgwNFsL/edit?usp=sharing&ouid=117449234877856695642&rtpof=true&sd=true);
- b. Uma para ser respondida em casa, com 3 exercícios, com prazo de entrega no dia 02/07/2024 (como consta neste Documento: https://docs.google.com/document/d/1eZXrrXGQLGH_hLM-orYYMKFZeWzNXQb-l05wNi2Ngl0/edit?usp=sharing).