

Unindo o crítico ao agradável: a música como instrumento crítico-reflexivo e intercultural no ensino-aprendizagem de inglês

Linking the critical to the enjoyable: music as a critical and intercultural instrument in English teaching and learning

Tatiany Pertel Sabaini Dalben¹
Francielly de Almeida Moraes²

RESUMO: Este estudo visa discutir os aspectos crítico-reflexivo e intercultural da música para além do lúdico. Com base em Denora (2000), Sekeff, (2002) e Oliveira e Silva (2018), compreendemos a música como ferramenta intercultural, emocional, dialógica e crítica. Baseamo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada Crítica (LAC) conforme Pennycook (2001), na Condição Pós-Método e na Pedagogia Crítica (PC). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista. Participaram da pesquisa professores da região sul baiana que falaram sobre o uso de canções em suas salas de aula. Os resultados mostram que, apesar dos desafios, eles encontraram soluções criativas, relatando o uso de músicas para o conhecimento linguístico, crítico-social e (inter)cultural.

PALAVRAS-CHAVE: música; ensino crítico-reflexivo de LI; interculturalidade.

ABSTRACT: This study aims to discuss the critical-reflexive and intercultural aspects of music beyond the ludic. Music is understood as an intercultural, emotional, dialogical and critical tool based on Denora (2000), Sekeff (2002) and Oliveira e Silva (2018). It is based on the theoretical-methodological assumptions of Critical Applied Linguistics (CLA) according to Pennycook (2001), in the Post-Method Condition and in Critical Pedagogy (CP). This is a qualitative research of an interpretive nature. The participants are English teachers from the southern region of Bahia who spoke about the use of songs in their practice. The results show that despite the challenges, they found creative solutions, reporting the use of music for linguistic, critical-social and (inter)cultural knowledge.

KEYWORDS: music; critical-reflective teaching of IL; interculturality.

¹ Professora Titular da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), tpsdalben@uesc.br; ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6140-8646>.

² Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Mestranda em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), famoraes.let@uesc.br, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3537-880X>.

*[English] is in the air, everywhere [we] look around,
[English] is in the air, every sight and every sound*³.

1 Introdução

As palavras apresentadas na epígrafe acima, uma paródia da letra da música interpretada por John Paul Young (1977), composta por George Young e Harry Vanda, soam bastante atuais, visto que o inglês está em todos os cantos e possui inúmeras variantes no mundo. Vemos e sentimos o inglês em nosso dia a dia como se estivesse *no ar*, e é por meio da música, em sua multiplicidade de estilos, que muitos aprendem o idioma. No que tange à sala de aula de língua inglesa (LI), muitos docentes utilizam canções, especialmente devido ao seu caráter lúdico. No entanto, apesar de serem, por vezes, utilizadas como um recurso ou passatempo esvaziado de significado (GOMES, 2012; LIMA, 2004), a função lúdica não é a única característica proveitosa das músicas para o ensino-aprendizagem de LI.

Por esse motivo, discutimos, neste trabalho⁴, as possibilidades crítico-reflexivas e interculturais da música que partem de uma ampla noção de cultura, compreendida aqui como uma complexa rede de símbolos e interpretações que é sempre fluida, móvel e híbrida, metamorfoseando-se ao longo da história (MENDES, 2012). Desse modo, assim como proposto pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular [2017]), trata-se da capacidade que o aluno deve ter de não somente conhecer e interagir com culturas diversas dentro e fora do país, como também de respeitá-las, valorizá-las e com elas conviver de forma ética e solidária. A partir dessa noção abrangente, destacamos outras possibilidades que a música enseja, tais como a abertura para a empatia e o ensino de variações linguísticas.

³ No original: Love is in the air, everywhere I look around, Love is in the air, every sight and every sound (YOUNG; VANDA, 1977).

⁴ Este artigo é resultante de uma pesquisa com bolsa concedida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), no período de vigência de 1 ano, submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz, sob o CAAE nº 10487119.8.0000.5482.

Salientamos, à luz da Pedagogia Crítica (PC) e da Linguística Aplicada Crítica (LAC), que a escola não é um mero reflexo do mundo lá fora (PENNYCOOK, 2001), mas estabelece com ele uma relação mútua e, em decorrência disso, as salas de aula constituem-se como ambientes multifacetados, desde os aspectos materiais até os contextos culturais (CANAGARAJAH, 2005). Por essa razão, o professor deve ter autonomia para desenvolver, criar e (re)pensar as próprias estratégias a serem aplicadas em sala de aula (KUMARAVADIVELU, 2006).

Nesse contexto, é de substancial importância, conforme Pennycook (2001) e Kumaravadivelu (2006), ecoando os ensinamentos de Paulo Freire, instigar o pensamento crítico dos alunos, considerando seus conhecimentos prévios, sua cultura e suas necessidades, já que essas são condições *sine qua non* para um ensino inclusivo, de qualidade e transformador dos contextos de aprendizagem. Além disso, enfatizamos a importância de um ensino dialógico e intercultural; esse último em sentido amplo, visto que a cultura, assim como a língua, não é um construto perene, mas fluido e heterogêneo, já que sofre hibridizações constantes, sendo permeada pelos contextos sociopolíticos e sujeita a transformações históricas. Em suma, não se resume a um manual de receitas e curiosidades (MENDES, 2012).

A priori, conforme o contexto acima descrito, a música parece ser um instrumento pedagógico frutífero, tendo em vista que é amplamente utilizada pelos aprendizes e, aparentemente, também por professores de inglês em suas aulas. Trata-se de uma atividade e de uma linguagem humana, constituindo-se como uma manifestação individual construída socialmente (PEREIRA, 2014; TAVARES, 2008), amplamente presente no cotidiano, que mobiliza as nossas ações, emoções, realizações e o nosso olhar crítico-reflexivo sobre o mundo (DENORA, 2000; GOMES, 2012; SEKEFF, 2002). É também um diálogo entre compositor e ouvintes, visto que estabelece uma ponte entre o eu e o outro, favorecendo o olhar empático (BAKHTIN, 1997; 2006; CLARKE *et al*, 2014; DENORA, 2000; LEVITIN, 2006, PAIVA, 2011, PETRACCA, 2019).

Destarte, é fundamental ouvir e compreender quais são as estratégias crítico-reflexivas utilizadas pelos professores em sala de aula ao utilizarem música, porque eles e elas conhecem a realidade do chão da escola e podem atuar

criticamente diante desses cenários. Essa atuação crítica é, aliás, uma das preocupações do pós-método, que para Kumaravadivelu (2006) se subdivide em três parâmetros inter-relacionados: o da particularidade, o da praticidade e o da possibilidade. O parâmetro da particularidade prevê que cada sala de aula se circunscreve em um contexto sociocultural único, dentro de instituições particulares nas quais as experiências são diversas. Do mesmo modo, são singulares cada professor e cada aluno. Com isso, a partir do parâmetro da particularidade, não há uma sequência genérica de métodos ou princípios que seja capaz de abarcar o que acontece em cada sala de aula (KUMARAVADIVELU, 2006).

O parâmetro da praticidade, no que lhe concerne, orienta os professores a teorizarem as suas práticas e exercerem as suas teorias com autonomia e consciência crítica. O terceiro parâmetro é o da possibilidade, com forte inspiração no pensamento freiriano. Conforme Kumaravadivelu (2006), esse parâmetro salienta que, para os educadores críticos, não há como ensinar sem antes reconhecer que a educação é marcada por relações de poder e de dominação e constitui-se, portanto, como território de disputas e de manutenção de desigualdades sociais. É preciso, nesse sentido, reconhecer a posição de professores e alunos como sujeitos constituídos por classe, raça, gênero, língua etc., características essas que jamais devem ser ignoradas, mas compreendidas de maneira crítica e consciente para a transformação dos sujeitos.

Esses parâmetros dialogam com o papel da Linguística Aplicada Crítica (LAC), a qual é caracterizada, segundo Pennycook (2006), por seu viés transgressivo, híbrido, antidisciplinar, problematizador e político, cujo principal intuito é questionar as posições fixas e hegemônicas, bem como tratar de questões como raça, gênero, classe, ideologia, poder etc. Essa abertura profícua às problematizações é indispensável para um educador crítico que busque pensar a própria prática como um constante vir a ser e que esteja ciente de seu inacabamento (FREIRE, 1996).

A partir dessas considerações iniciais, surgem alguns questionamentos importantes que norteiam este estudo: a) de que forma podemos nós, professores de inglês, tornarmo-nos agentes críticos de transformação? b) como aliar a dimensão lúdica, aspecto gerador de motivação, à crítica-reflexiva no ensino de

LI? c) de quais maneiras a música se constitui como um material didático alternativo que abre espaços para um ensino crítico-reflexivo de LI?

O presente estudo propõe-se a responder a tais questionamentos por meio de estudo bibliográfico e de relatos de experiência para que possamos compreender se e de que forma a música pode constituir-se como um instrumento pedagógico com potencial de unir aspectos lúdicos aos crítico-reflexivos e interculturais.

Para tanto, participaram da investigação, respondendo a um questionário, quatro professoras e três professores do ensino regular que lecionam em escolas públicas e privadas das cidades de Salvador, Coaraci, Itacaré, Itabuna e Ilhéus, todas na Bahia, nas séries fundamentais (I e II) e Ensino Médio. Compreendemos que um contexto de salas de aulas mais diversificadas, com diferentes realidades socioeconômicas, pode vir a contribuir para perspectivas múltiplas no que concerne ao uso da música nas aulas de LI.

O questionário é composto por vinte e cinco perguntas abertas e teve como objetivo verificar como os participantes concebem a música, se a utilizam em suas aulas, e, em caso positivo, de que forma o fazem e com quais objetivos pedagógicos. Por fim, e mais significativo, se utilizam as músicas também com a finalidade de desenvolver um ensino crítico-reflexivo e intercultural.

A pesquisa pode ser caracterizada como qualitativa, de caráter interpretativista, dado que busca interpretar, construir, e significar (DENZIN; LINCOLN, 2006) as respostas dos participantes através do arcabouço teórico-metodológico da Linguística Aplicada Crítica (LAC) e da Pedagogia Crítica (PC), refletindo a respeito da/s forma/s pelas quais os sujeitos participantes compreendem a relevância ou não do uso da música em sala de aula, bem como constroem significados sobre o papel desempenhado pelas músicas em sua prática docente.

Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico e a revisão de literatura. Em seguida, formulamos e aplicamos o questionário. Por fim, triangulamos os dados, compostos pela análise interpretativa das respostas dos participantes e por aspectos teóricos considerados basilares. Como consequência, apresentamos, após estas etapas, os resultados finais os quais se configuram a

partir da percepção de aspectos teóricos relevantes refletidos, ou não, nas respostas dos professores.

As reflexões, permeadas pelas respostas dos participantes, estão divididas da seguinte forma: em um primeiro momento, discorreremos sobre como tanto a música quanto a LI estabelecem sintonia para um ensino crítico-reflexivo, e de que forma esta ferramenta tão presente nas salas de aula pode trazer novas possibilidades. Em seguida, tratamos dos principais desafios do uso da música para o ensino de inglês.

Ao contribuir para a formação crítica da comunidade acadêmica de Letras, este estudo pode fornecer uma reflexão mais ampla a respeito de um ensino crítico-reflexivo, dialógico, intercultural e político. Pode, ainda, contribuir para um ensino crítico para além do depósito de insumos linguísticos nos alunos. Por fim, este estudo pode auxiliar na desmistificação do papel meramente recreativo da música, oferecendo estratégias para o ensino de LI que, adaptadas a cada contexto, podem vir a ser frutíferas.

2 Música e inglês em sintonia para um ensino crítico

O papel da música nas aulas de inglês tem sido amplamente discutido (GOBBI, 2001; GOMES, 2012; KAWACHI, 2008; LIMA, 2004; MURPHEY, 1990; OLIVEIRA E SILVA, 2018; PEREIRA, 2014), em especial devido a sua multifuncionalidade, já que facilita o ensino dos aspectos linguísticos, afetivos e críticos. Por esse motivo, esta pesquisa discute as possibilidades da música enquanto ferramenta crítico-reflexiva e intercultural, dotada de ludicidade e de criticidade, o que enseja um ensino mais interessante de inglês.

Destaca-se que dentre as diversas manifestações artístico-culturais, a música parece ser uma das mais enigmáticas, pois, ainda que por vezes manifestada individualmente, reflete a sociedade, já que, através dela perpassam valores, ideias e concepções de certas comunidades (PEREIRA, 2014). Por esse motivo é que “a música só pode ser entendida como tal em seu diálogo com o homem e a sociedade humana” (TAVARES, 2008, p. 17).

Destarte, assim como não há língua desvinculada da sociedade, a música, enquanto linguagem, só existe nas relações intersubjetivas, já que apenas os seres humanos conseguem capturar o som e ressignificá-lo cultural e ideologicamente (TAVARES, 2008). Por conseguinte, da mesma forma que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2006, p. 96), nenhuma música se reduz a uma sequência de sons, mas, sim, reverbera o nosso agir, sentir e pensar sobre o mundo.

Enquanto parte constituinte da cultura, a música está amplamente presente na rotina dos alunos. Como demonstra um estudo encomendado pela British Council (2015; 2019) e realizado pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE, o qual trata do ensino de inglês na educação pública brasileira, a música, considerada um dos conteúdos mais interativos para o ensino de idiomas, está entre os recursos que mais auxiliam o docente no trabalho pedagógico, além de ser o mais motivador para os alunos, sendo, por este motivo, costumeira a sua utilização nas aulas de LI.

Esse fato ficou evidente também nas respostas ao questionário da presente pesquisa: dos sete professores entrevistados, cinco destacaram que fazem uso frequente da música em sala de aula como ferramenta auxiliar para o ensino de LI. Dos gêneros musicais mais crítico-reflexivos na ótica dos professores, destacam-se o *pop*, o *hip-hop* e o seu subgênero, o *rap*, todos comuns no repertório cultural dos jovens.

O que podemos observar é que as músicas são capazes de transformar a atmosfera das aulas, porque se caracterizam por “uma ludicidade que motiva, entusiasmo e educa” (SEKEFF, 2002, p. 120). A professora P1, por exemplo, ressalta:

P1: Percebo que o comportamento da sala muda quando dou aula com música.

Isso é possível, segundo Denora (2000), porque a música favorece a sensação de passagem de um estado emocional para outro. Além disso, como pontua um dos participantes, seu uso é uma oportunidade para o professor lembrar-se do seu próprio percurso de aprendizagem:

P2: Consigo ver os alunos vibrarem por conseguir cantá-las, me enxergo lá no início do meu processo de aprendizagem de LI.

Essas respostas demonstram uma aproximação afetiva do professor que consegue se ver na figura do aluno. No entanto, cabe ressaltar que nem todos os alunos gostam de cantar e, para esses, uma das professoras nos recorda, existem várias maneiras de participação em sala de aula. Segundo ela é profícuo [...]

P4: [...] incentivar a expressar a canção, através de desenhos, da dança, formando grupos para apresentar, onde um canta, outro dança, outro toca. E no contexto da educação remota, explorar o uso da tecnologia digital. Uma gama de opções.

Ao refletir sobre o exposto por P4, podemos perceber que, quando pensamos em trabalhar com música nas aulas de inglês, imaginamos, muito frequentemente, atividades de preenchimento de lacunas que, por sua vez, são muito úteis para que o estudante treine certas habilidades, em especial, o *listening*. Contudo, se considerarmos as palavras de Sekeff (2002), de que a música é um material multissemiótico que dialoga com outras linguagens, além de poder ser “transladada para uma atividade cênica, coreográfica, desenho ou pintura” (SEKEFF, 2002, p.130), veremos ser possível trabalhar em conjunto com outras atividades artísticas, sem, contudo, desconsiderar os contextos, as possibilidades e as limitações de cada sala de aula, aspectos que posteriormente traremos à baila.

Além disso, ao trabalhar com músicas, podemos ainda recorrer ao chamado *song stuck in my head phenomenon*⁵, que, conforme Murphey (1990), auxilia os alunos a lembrar das letras por mais tempo. Para uma das professoras, trata-se de uma característica vantajosa:

P1: eu recebo sempre o feedback dos pais que eles estão cantarolando o refrão da música [...] ela fica repetindo na cabeça, e isso é importante porque o ouvinte absorve a mensagem que a música carrega [...].

Ou seja, enquanto alguns conteúdos podem esvaecer com facilidade da mente dos alunos assim que saem da sala de aula, o mesmo não costuma ocorrer

⁵ O fenômeno da música presa na cabeça (MURPHEY, 1990, tradução nossa).

com a música. Além dessa característica *sui generis*, os professores destacaram ainda outras vantagens no que concerne ao uso da música, tais como:

P3: [...] torna a aula lúdica, e o aprendizado flui de maneira espontânea.

P4: ampliar o vocabulário; aprimorar a pronúncia; fixar conteúdo; trabalhar o gênero textual, interpretação, lúdico, conhecimento artístico.

P5: [...] enriquecimento linguístico, vocabular e crítico-social e cultural.

Conforme os relatos, múltiplas são as possibilidades de uso da música para além do preenchimento de lacunas e de seu papel lúdico. A propósito, autores como Lima (2004) e Gomes (2012) apontam que nas aulas de LI há uma tendência de encarar as canções como recursos puramente lúdicos. Ao fazê-lo, os docentes e, acrescentamos, os alunos, “arriscam-se a transformar um dos mais poderosos recursos didático-pedagógicos no ensino de língua estrangeira em uma espécie de ‘passatempo’” (LIMA, 2004, p. 176).

O professor que queira trabalhar com música de forma crítica, nesse sentido, necessita enxergar o seu papel transformador. Pennycook (2008), no tocante ao papel da LAC, nos lembra da importância da conexão entre as condições locais de linguagem e os contextos sociais mais amplos e, como vimos, a música não pode ser pensada senão em relação com a sociedade e com a cultura (SEKEFF 2002; TAVARES, 2008; PEREIRA, 2014).

Dessa forma, o trabalho com música em sala de aula pode também ser frutífero para o ensino-aprendizagem de interculturalidade, principalmente em um sentido similar ao que propõe Mendes (2012), e que também está na BNCC⁶ de LI, definindo-a como “a dimensão mais ampla da experiência humana” (MENDES, 2012, p. 376) na qual predomina a capacidade dialógica de ser, de viver e de estabelecer laços com os outros. Tal concepção está alinhada à Pedagogia Crítica que, na contramão de uma visão positivista e estruturalista, compreende cultura não como um sistema inerte ou um conjunto de artefatos

⁶ *Competência Específica 4 de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental*: elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades (BRASIL, 2017, p. 246).

estáticos que refletem passivamente a sociedade, mas, sim, como um sistema sempre criador e produtivo, ou seja, trata-se da forma como continuamente (re)criamos sentidos no mundo (PENNYCOOK, 1990).

Por esse motivo, é imprescindível não reduzirmos cultura a aspectos descontextualizados, a estereótipos ou a lista de palavras (MENDES, 2012), as quais são resumidas a um multiculturalismo celebratório e esvaziadas politicamente (WALSH, 2009).

Como destaca P6, a música, enquanto parte importante da cultura, sempre acompanha o ritmo da história, por isso a importância de [...]

P6: [...] realizar investigações a respeito da cultura presente naquela música, do seu contexto, da sua *historicidade*, além de *problematizar questões sociais, como racismo, sexismo* [...]. É possível construir uma linha do tempo para entender a respeito da evolução dos gêneros musicais e o que estava acontecendo no mundo em paralelo e propor reflexões de como a música foi um dos principais vieses de comunicação, informação e protesto, por exemplo, como aconteceu no período da Ditadura Militar (grifo nosso).

A fala de P6 mostra-nos que a música retrata os valores, as ideologias e crenças de seu tempo. Por esse motivo, é possível trabalhar a historicidade de forma crítica. Como exemplo dessa possibilidade, temos o que nos propõe Hooks (2013) quando nos fala dos *spirituals*, estilo musical no qual os antigos escravizados transmitiam a dor e a desumanização a que foram submetidos, cujo mundo dilacerado refletia-se no modo como falavam o inglês. Outro exemplo é a professora P4, que também diz ter utilizado a historicidade a seu favor, buscando adaptar-se ao contexto pandêmico:

P4: Trabalhamos com a canção *Hit me Baby one more time* (Britney Spears), na versão da série de TV, Glee, motivando os alunos à reflexão sobre a escola a qual estávamos acostumados e a “nova escola”, na qual estamos inseridos, nesse momento emergencial.

Ela relata que leva sempre para a sala de aula [...]

P4: [...] letras de música que despertem o interesse, não só pelo conteúdo programático, mas pelas questões sociais, do cotidiano, das realidades que enfrentamos no momento, etc.

De fundamental importância, em uma perspectiva intercultural, é considerar a cotidianidade, ou seja, as especificidades do Brasil e, nesse caso, sul-baianas, ainda mais porque a interculturalidade na América do Sul é diferente, por exemplo, do contexto europeu (WALSH, 2009). Ademais, esses relatos nos mostram que os professores participantes não trabalham cultura como um mero manual de estereótipos descolado da realidade (MENDES, 2012), mas percebem a necessidade de estabelecer um diálogo intercultural e problematizador. Outra forma de trabalhar com músicas nas aulas consiste em trazer materiais que possibilitem o exercício da alteridade e empatia, bem como das habilidades interculturais, também conforme a BNCC⁷. Quanto a isso, os professores relataram experiências em que, para além dos aspectos gramaticais, foi possível discutir desde temáticas com aspectos psicológicos, como o amor-próprio, até questões socioculturais:

P2: Ao meu ver, a música *Beautiful* de Cristina Aguilera levou os alunos a referirem sobre amor próprio e respeito ao próximo.

P4: Na letra da música [canção Favela - DJ Alok], é descrito o dia a dia de uma moradora de uma comunidade, no Rio de Janeiro. Além de trabalhar com a forma verbal *Simple Present*, utilizamos a referida canção e vídeo para *chamar a atenção para o problema social daquela comunidade, que é a realidade de muitos*, em muitos outros países, bem como para a diversidade cultural (grifo nosso).

As canções utilizadas pelos professores P2 e P4 falam diretamente ao ouvinte que vivencia/vivenciou essas realidades. Além disso, esses exemplos revelam que os participantes têm consciência da importância de trazer a música para as aulas enquanto um material dinâmico e vivo, com poder sobre o nosso dia a dia, e que nos mobiliza a tomar ações (DENORA, 2000). Isso ocorre porque, mais do que consumir música, agimos através dela, bem como criamos significados para o mundo à nossa volta e para quem somos mediante a sua escuta. Como nos lembra P1:

⁷ Competência 9 - Empatia e Cooperação: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 10).

P1: [...], a mensagem da música também vai colaborar para o crescimento de uma reflexão e de sentimentos como os de empatia, amor, alegria, saudade.

Esses sentimentos são despertados através das canções, pois “elas agem diretamente em nossos sentimentos e emoções, nos reportando a fatos, pessoas, momentos e lugares” (GOMES, 2012, p. 43). Além disso, Denora (2000) constata que a música pode funcionar como “um espelho que nos permite enxergar a nós mesmos” (DENORA, 2000, p. 70)⁸, ou seja, um meio de autopercepção. Por isso a importância de trazermos músicas que dialoguem com as realidades dos alunos.

Em consonância com esse pensamento, Sekeff (2002) destaca que a linguagem musical é lacunar, ou seja, não possui um significado por si própria, mas precisa do sujeito para atribuir-lhe sentido a partir de seus gostos, de sua cultura, de suas emoções etc. Sintetizando, a consequência disso é que “a música só se completa no ouvinte” (SEKEFF, 2002, p. 26).

Por conseguinte, a escuta musical, seja ela instrumental ou com letra, exige atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 1997), pois não é suficiente consumir o conteúdo musical, mas é igualmente importante trazê-lo mais próximo da vida, já que “a compreensão responsiva possibilita que eu veja o outro e também que eu me veja com os olhos do outro” (PETRACCA, 2019, p. 43). Quem escreve uma música, portanto, dirige a palavra a alguém, e a escuta exige resposta: podemos concordar ou discordar; e, como reconhece P3, a música [...]

P3: [...] tanto desenvolve a empatia como a aversão.

Podemos, assim, nos identificar ou não com a letra e, por isso, somos capazes de conectarmo-nos com canções que retratam nossas vivências, sentimentos e emoções. Dito de outra maneira, é possível colocarmo-nos no lugar do eu-lírico e encontrarmos a nós mesmos, ou algo semelhante a nós tal qual um ‘outro imaginário’, e estamos passíveis de até mesmo sentir empatia por esta personificação (CLARKE *et al.*, 2014).

Todavia, não nos identificamos com as mesmas canções e, por esse motivo, Levitin (2006, p.11) questiona: “por que o Mozart de uns é a Madonna de

⁸ *Music is a ‘mirror’ that allows one to ‘see one’s self’.*

outros?”. Para ele, a resposta tem alguma ligação com o nosso senso de vulnerabilidade. Nas palavras do autor:

Uma das razões pelas quais estamos dispostos a nos mostrar vulneráveis aos nossos músicos favoritos é que eles, muitas vezes, se mostram vulneráveis a nós [...] O poder da arte é que ela pode nos conectar uns aos outros e há verdades maiores sobre o que significa estar vivo e o que significa ser humano (LEVITIN, 2006, p. 238, tradução nossa).⁹

Se a arte, em geral, e a música, em particular, tem este poder de conexão, não podemos nos esquecer de uma questão fundamental: os alunos estabelecem vínculos emocionais com os artistas, ou outros virtuais ou imaginários. Conforme Paiva (2011), é frequente os alunos não somente criarem comunidades imaginadas nas quais trocam experiências na LI, como também professores imaginados ao ouvirem canções. Este processo de identificação ocorreu com uma das professoras entrevistadas em sua adolescência na década de 1980. Segundo o seu relato, ela estabeleceu um vínculo afetivo com o cantor Michael Jackson, e esse laço foi primordial para o seu processo de aprendizagem:

P4: Eu costumava dizer que as letras do álbum *Thriller* ajudaram a aumentar o meu vocabulário, pronúncia, bem como meus dotes da dança. Então, brincava que Michael Jackson era o meu professor!

O que faz com que um artista tão distante possa parecer tão próximo do ouvinte a ponto de ensiná-lo? Talvez a resposta esteja na estrutura das músicas, já que o senso de si próprio, ou *self*, é localizável na música, pois ela “oferece termos e estruturas para a elaboração da autoidentidade/identificação” (DENORA, 2000, p. 68). Há, também, conforme Murphey (1992), um uso recorrente dos pronomes ‘eu’ e ‘você’ nas canções do estilo *pop*. Nessas músicas, prevalece uma espécie de “chamado não especificado”¹⁰, como quando alguém grita ‘ei, você’ na rua e todos olham. Dessa forma, apesar de a mensagem não ser

⁹ No original: *one of the reasons that we’re willing to make ourselves vulnerable to our favorite musicians is that they often make themselves vulnerable to us [...] The power of art is that it can connect us to one another, and to larger truths about what it means to be alive and what it means to be human.*

¹⁰ No original: *unspecified addressing.*

direcionada a nós, diretamente, apropriamo-nos do discurso e a música passa a fazer parte do nosso universo.

Essas características fazem com que sejam frequentes as narrativas de jovens que afirmam aprender inglês com música¹¹. Por conseguinte, os professores participantes concordaram ser de suma importância trazer músicas que são parte do repertório cultural dos alunos, dado que essas despertam maior interesse e motivação. Além disso, o professor P2 faz uma observação relevante no que tange ao papel docente nesse processo:

P2: nós, como professores, precisamos estar atentos ao que nossos alunos estão *atenados*.

Enquanto professores, precisamos levar os alunos em consideração em todo o processo de ensino-aprendizagem e estar atentos aos seus conhecimentos prévios, partindo das especificidades de cada sala de aula, como estabelece o parâmetro da particularidade (KUMARAVADIVELU, 2003). Estar ‘atenado’, dessa forma, é saber que a música “se caracteriza por transmitir mensagens e defender pontos de vista, além de propiciar discussões, despertar a criticidade” (GOMES, 2012, p. 42). Ou seja, devemos enxergar a música como uma prática problematizadora.

Nesse sentido, já que algumas canções trazem reflexões oportunas, rompendo com pensamentos pré-fixados (DENORA, 2000; SEKEFF, 2002), é interessante questionarmo-nos a respeito do porquê de selecionarmos certas músicas, bem como o que norteia as nossas escolhas. Isso, aliás, é um dos pontos fulcrais da Condição Pós-Método, a qual prevê que os docentes e discentes têm a liberdade de (re)construir o próprio saber (KUMARAVADIVELU, 2003), fato indispensável no processo de ensino-aprendizagem, visto que a autonomia é sempre processual e contínua, sendo um exercício que deve ser frequentemente estimulado (FREIRE, 1996).

Ensinar com e através da música, então, é uma oportunidade de auxiliar no desenvolvimento da identidade e do senso crítico dos alunos, assim como de

¹¹ Conforme Paiva (2011), essas narrativas de identificação estão amplamente presentes, por exemplo, no projeto AMFALE.

ensinar a autonomia para além da sala de aula. Para isso ser viável, na ótica de um dos participantes entrevistados, deve-se levar em conta as possibilidades que a música proporciona, como também é necessário haver um preparo por parte do docente e uma pré-disposição em fazê-lo:

P6: [...] É possível estudar a fonética, sotaque, entonação, questões sociais, culturais, etc. em apenas uma simples música, por exemplo. A diversidade é ilimitada, mas isso só é possível desde que o professor de Língua Inglesa esteja preparado para propor essas reflexões para os seus estudantes.

Além dessas observações, podemos notar que parece haver uma preocupação de P6 em se aproximar do universo dos alunos, bem como em trazer conteúdos significativos para as aulas. Novamente, aqui, ele se mostra consciente da importância de estarmos ‘antenados’:

P6: Eu sou muito antenado no mundo *pop*, e a música está presente no meu dia a dia para fazer quase tudo. Como uso as redes sociais para me atualizar a respeito desse universo, então também estou atento às sensações do momento. [...] outro critério que uso é perguntar aos meus alunos as músicas que eles mais gostam, faço um apanhado, ouço com cuidado, faço a seleção [...].

Sondar os interesses dos alunos, ouvi-los com cuidado e estar antenado às sensações do momento são formas de tornar o ensino-aprendizagem mais profícuo. Percebemos essa mesma estratégia em P2 e P1. O primeiro trabalhou a interculturalidade a partir da célebre *Rehab* de Amy Winehouse, na versão do grupo jamaicano *The Jolly boys*; já a segunda realizou um projeto no qual buscava comparar a versão de uma música de Céline Dion realizada pelo grupo de forró Calcinha Preta com a letra original. Em suas palavras:

P1: Os alunos estavam muito mais familiarizados com Calcinha Preta do que com Céline, então levei para a aula os vídeos das duas músicas e a letra. Os alunos comparavam o figurino, a dança, o ritmo, a reação do público, e depois conversamos mais sobre essas diferenças.

Podemos observar que a professora P1 parte do que é familiar para os alunos, e tal atitude vai na contramão de um ensino ‘castrador’, focado exclusivamente na memória, que tolhe a capacidade do aluno de se aventurar na

construção do conhecimento (FREIRE, 1996). Ao trazer estilos musicais que fazem parte do repertório dos aprendizes, criando um diálogo entre a cultura do aluno e a do outro, os professores participantes demonstraram ter não somente um olhar intercultural, mas igualmente algo tão caro à perspectiva freiriana: o respeito pelo saber do educando.

Isso também ocorre em outro depoimento no qual é possível observarmos aquilo que Kumaravadivelu (2006) ressalta ser de grande importância para a pedagogia Pós-Método: maximizar as oportunidades de aprendizagem na sala de aula. As dúvidas, os anseios e as participações dos aprendizes sempre podem ser utilizados como norte para potencializar aquilo que se aprende:

P5: Durante uma aula, falávamos sobre a individualidade, respeito, conduta, etc., e surgiu a ideia de exemplificar aquela situação com música. Isso costuma ocorrer, ou seja, retirar do próprio contexto da sala os elementos que sirvam para o uso de músicas.

P5: A música sempre proporciona reflexões, memórias, valores, experiências, que levam ao olhar subjetivo, sobretudo, que é do humano e sua experiência do viver.

Os exemplos acima estão em conformidade com os parâmetros da particularidade e da praticidade (KUMARAVADIVELU, 2006), os quais compreendem a pedagogia Pós-Método. Em primeiro lugar, o trabalho com a música emerge do contexto específico da sala de aula, o que está de acordo com o parâmetro da particularidade. Em segundo lugar, o professor realiza o que é previsto no parâmetro da praticidade, quando teoriza sobre a própria prática ao perceber a necessidade de utilizar a música através de um novo procedimento que surge na e para a sala de aula. Nesse sentido, para P5, a música tem um poder transformador sobre a realidade (DENORA, 2000), pois possibilita um olhar subjetivo sobre o que somos e sobre nossa experiência do viver.

Podemos perceber, ainda, ao observar esses exemplos, que tanto a música quanto a LI podem ser práticas problematizadoras e subversivas que, unidas, potencializam as oportunidades de aprendizagem. À vista disso, Urzêda-Freitas (2012) lembra-nos que é preciso que os alunos logrem utilizar criticamente a língua, ou, dito de outra forma, que eles saibam quais são os efeitos de sentido

daquilo que dizem, escrevem, ouvem e pensam. Portanto, ao utilizar músicas em sala de aula, faz-se necessário ir para além do lúdico.

Hooks (2013), nesse sentido, fornece-nos exemplos subversivos na música que vão desde os *spirituals*, anteriormente citados, até o *hip-hop*, o qual ela caracteriza como um estilo musical de denúncia e reivindicação social. Atividades musicais, dessa forma, para além da ludicidade, são ferramentas interculturais, estéticas, dialógicas e críticas (DENORA, 2000; SEKEFF, 2002; HOOKS, 2013; OLIVEIRA; SILVA, 2018).

É crucial, dessa maneira, lembrarmos-nos que a música pode funcionar como uma ferramenta mediadora a qual estimula a reflexão crítica, a capacidade de o aluno ter o próprio posicionamento no mundo, bem como a possibilidade de revisão de preconceitos e visões de mundo distorcidas (SEKEFF, 2002). Também encontramos tais premissas na BNCC de LI (2017), em sua ênfase na importância do auxílio no desenvolvimento da condição de ser pensante sem deixar de lado a dimensão estética e a fruição artística. Apesar dessas vantagens da música para o ensino-aprendizagem de LI, o professor depara-se com alguns desafios nesse percurso, como abordaremos na próxima seção.

3 *Facing the music*: os desafios do ensino de LI através da música

Apesar das vantagens anteriormente explicitadas do uso da música em sala de aula, o professor de inglês encontra à sua frente algumas problemáticas e limitações. O primeiro desafio é em relação aos contextos das escolas, como nos relata uma das professoras:

P3: as salas na escola são pequenas e coladas umas ao lado das outras, e todo barulho atrapalha a sala ao lado, com isso criei uma barreira para trabalhar com música.

A mesma professora relata, ainda, o descaso dos alunos com os materiais disponíveis na escola. Como sabemos, e também como aponta Canagarajah (2005), os contextos de aprendizagem de inglês são muito diversos: em algumas escolas existem instrumentos de trabalho em abundância, já em outras até

mesmo os recursos mais básicos como energia elétrica podem faltar. Há, em algumas salas, por exemplo, escassez de recursos tecnológicos, e os materiais são compartilhados por muitos professores (BRITISH COUNCIL, 2015; 2019). Portanto, as salas de aula estão longe de ser uma redoma de vidro (LEFFA, 2006), pois cada professor lida com realidades potencialmente diferentes.

O segundo desafio, relatado por P2, que leciona tanto em escolas públicas quanto privadas, inclui o fato de algumas instituições escolherem as canções e o intuito para o qual elas devem ser utilizadas:

P2: [...] as músicas eram escolhidas pela coordenação e, quase sempre, essa escolha era regida por questões de ordem gramatical e memorização de padrões frasais.

Tais escolhas terminam por limitar as possibilidades de trabalho do professor, pois, ao reduzirem a música a questões de ordem gramatical, desconsideram as suas outras características, tais como a potencialidade crítico-reflexiva, intercultural, cognitiva, interativa, motivacional, social e multissemiótica (SEKEFF, 2002; OLIVEIRA; SILVA, 2018). Não obstante, há aqui uma redução da língua a uma estrutura desmontável, cujos pedaços são meramente depositados na cabeça dos alunos (LEFFA, 2012).

Ademais, consoante Bakhtin (2006, p. 96), “para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível”. Nesse sentido, para os professores entrevistados, em sua maioria, a língua e a música, enquanto práticas sociais, devem ir além do ensino de estruturas; precisam acompanhar o ritmo do mundo e auxiliar no ensino de outras variações linguísticas que vão além do inglês falado pelos grupos hegemônicos:

P2: Sim! Podemos evidenciar a LI falada por diversos países do mundo, não apenas EUA e Inglaterra. Há também a possibilidade de evidenciar as variantes de grupos sociais diferentes dentro de um mesmo país.

P3: É possível captar gírias, o inglês mais no *dia a dia* [...]

P7: a indústria da música está sempre envolvida com o inglês, há indianos cantando em inglês, brasileiros, cubanos, colombianos. Toda música traz consigo essa bagagem do artista e sua cultura e isso é um prato cheio para o professor explorar.

Essa visão corresponde à proposta da BNCC (2017), que compreende o inglês como uma língua desterritorializada e questiona a ideia de que a LI pertence somente aos falantes nativos. Dito de outra forma, lembra-nos da importância de nos desvencilharmos de uma ótica que privilegie somente o *Standard English* e aproximarmo-nos de um ensino intercultural que valorize as múltiplas variantes do inglês ao redor do mundo. Para P7, por exemplo, existem músicas em inglês com vários sotaques, principalmente devido ao processo de globalização, em que cada cultura remodela o inglês e concebe novos contornos únicos para esta língua que, na atual conjuntura, não conhece obstáculos. Trata-se, em outros termos, de um ‘prato cheio intercultural’, reformulando a expressão de P7, ao qual não podemos prescindir de utilizar em sala de aula, para que o aluno possa “reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades” (BRASIL, 2017, p. 246).

No entanto, apresentamos, ainda, uma terceira problemática relatada pelos professores – mais especificamente das escolas regulares –, que consiste na crença dos alunos (e não apenas deles) de que na escola pública não se aprende inglês:

P1: [...] Infelizmente muitos estudantes nutrem uma ideia de que nunca vão conseguir aprender inglês, que a língua é muito difícil.

P2: Creio que devido à crença de que não se aprende inglês em escolas regulares, os alunos tendem a desacreditar nas aulas de inglês. Enxergam a música como um aspecto para passar o tempo.

Ao analisar a fala de P1, ancoramo-nos em Leffa (2011) quando afirma que, no contexto das aulas de LI no Brasil, predomina-se o discurso derrotista e a procura por bodes expiatórios. O autor declara que, paradoxalmente, há uma insistência em somente ensinar para o aluno brasileiro aquilo que ele já sabe (a sua língua materna), mediante a alegação de que ele “mal fala” o próprio idioma. Esse comportamento culmina em uma postura elitista que nega o acesso ao inglês, ou, em outras palavras, em uma espécie de “inclusão por exclusão” (LEFFA, 2011, p. 20).

Ademais, quando o aluno diz algo como: ‘jamais aprenderei inglês por ser uma língua difícil’, é indubitável que por trás dessa pressuposição, aparentemente inocente, escondem-se razões político-ideológicas. Isso ocorre porque alunos, gestores públicos e professores tendem a compartilhar a visão de que o inglês é um artigo de luxo, o qual não pode alcançar aqueles que estão em vulnerabilidade socioeconômica (BRITISH COUNCIL, 2015; 2019). Para Rajagopalan (2012), isso ocorre devido a uma espécie de fascínio em aprender a LI, gerando uma tendência a aumentar a necessidade de mais profissionais para ensiná-la, e isso fez com que o inglês “deixasse de ser um mero bem cultural e se transformasse em uma commodity muito valorizada e cobiçada nos quatro cantos do planeta” (RAJAGOPALAN, 2012, p. 69).

Se somarmos ambas as crenças expostas por P1 – a da dificuldade de aprendizagem da LI e a do inglês enquanto artigo de luxo ou *commodity* –, ao fato de que, conforme anteriormente explicitado, a música, por vezes, pode parecer não mais que uma atividade complementar, como afirma P2, o desafio torna-se ainda mais complexo. P6 também ressalta que alguns alunos enxergam as atividades com música como *joguinhos*, ou ainda, *atividades para enrolar*, e que o professor precisa manter uma postura de diálogo, buscando explicar, de antemão, quais os objetivos do uso de canções. P7, nesse sentido, ressalta ser fundamental [...]

P7: [...] esclarecer aos alunos o objetivo da aula e porquê estão ouvindo música naquele momento.

Além disso, as respostas apontam que, caso o professor queira utilizar músicas de uma forma crítico-reflexiva, ele precisará desenvolver recursos próprios, já que os docentes entrevistados concordaram que a música aparece esporadicamente na maioria dos materiais didáticos. Para P1, a música parece funcionar nos livros didáticos muito mais como uma ferramenta auxiliar e não se explora todas as suas potencialidades:

P1: [...] a maioria das atividades nos livros é para completar a letra com as palavras que faltam ou reconhecer expressões/vocabulário.

Dessa forma, todas as outras vantagens da música anteriormente explicitadas, acabam sendo ignoradas. Em contrapartida, P2 faz algumas considerações em relação ao material didático. Em primeiro lugar, ele nos chama a atenção para a música a serviço da escrita. Não obstante, na sua perspectiva, ao contrário dos materiais das escolas privadas e de cursos livres de idiomas, nos livros didáticos recentes utilizados em colégios públicos há um esforço em se trabalhar com o letramento crítico:

P2: Fico muito feliz em ver que os LDs em escolas públicas brasileiras, mesmo com suas limitações, dão espaço ao letramento crítico por meio de músicas.

Nesse depoimento, o professor reconhece a importância dos LDs das escolas públicas, os quais, cabe ressaltar, precisam de aprovação pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para isso, necessitam corresponder ao que propõe a BNCC, a qual prevê que o aluno não apenas consiga ler e interpretar de forma crítica e ética textos de diferentes semioses, como também seja capaz de se posicionar em relação a esses diferentes letramentos. No entanto, P2 percebeu em sua prática outro problema, qual seja:

P2: [...] os materiais didáticos ainda são utilizados como ferramentas de interesses. A prova concreta disso está nas diferenças linguísticas (também de cunho político) entre os livros usados em redes públicas, privadas e escolas de idiomas.

Essas diferenças linguísticas e políticas observadas por P2 ocorrem porque os materiais didáticos não são ideologicamente neutros. Como bem aponta Rajagopalan (2012), por vezes, há uma sutil influência ideológica que pode influenciar o pensamento dos alunos, pois “a maneira como a ideologia se manifesta no campo de ensino de línguas é, com frequência, muito mais velada” (RAJAGOPALAN, 2012, 70), o que não quer dizer que seja menos nociva.

Todavia, apesar desses desafios, uma das professoras que anteriormente afirmou ter desenvolvido certa barreira com o uso de músicas nas aulas, traz um depoimento pessoal que consideramos importante reproduzir aqui, pois, por mais que não seja uma prova concreta de ruptura dessas barreiras, demonstra,

de alguma forma, uma reflexão sobre a sua prática docente. Em suas palavras, a pesquisa [...]

P3: [...] despertou em mim algo que estava esquecido, o prazer e a motivação em ensinar inglês através da música, algo que fiz durante dois anos quando ensinava Língua Portuguesa para os alunos da EJA. Com isto, pretendo estimular e melhorar a aprendizagem dos alunos com relação à aquisição da Língua Inglesa.

Acreditamos, ancoradas nesse depoimento, que o professor “deve buscar uma aproximação cada vez maior entre o que diz e faz, entre o que parece ser e entre o que é” (FREIRE, 1992, p. 37). Assim, é urgente examinar-se, ponderar sobre si mesmo e sobre o seu fazer docente, sem esquecer das alternativas que se abrem, assim como fez a professora.

A seguir, buscaremos resumir as impressões finais das análises realizadas nas respostas aos questionários aplicados. Cabe ressaltar que tal descrição é, de certo modo, limitada e não se configura como conclusiva, já que esse estudo não realizou observações em sala de aula para triangulação dos dados. A observação não foi possível em decorrência do contexto de Pandemia do Covid-19, momento em que as escolas onde lecionavam os professores participantes, até a condução dessa pesquisa, não estavam operando com aulas presenciais e, muitas delas, na maior parte as públicas, tampouco com aulas remotas.

4 Resultados finais (in)conclusivos

Através dos depoimentos, percebemos que existem várias possibilidades de trabalho com a música para além do preenchimento de lacunas, já que os professores lograram listar múltiplas contribuições tanto linguísticas quanto culturais de seu uso.

Apesar de concordarem com o exposto por Gomes (2012) e Lima (2004) de que é comum a utilização da música como um passatempo, os docentes afirmam estar atentos ao universo do aluno, trazendo exemplos nos quais utilizaram músicas com o intuito de possibilitar a reflexão crítica e intercultural, mais especificamente, de desenvolver habilidades e atitudes interculturais, tais

como a empatia e o respeito às variações linguísticas. Além disso, a concepção que eles possuem de cultura, como podemos perceber, é abrangente e crítica, ou seja, eles não têm como intenção reproduzir estereótipos, mas estabelecer um diálogo entre as culturas.

As respostas demonstram, ainda, que os entrevistados realizam dois movimentos: pensam criticamente a sua prática e desenvolvem estratégias crítico-reflexivas. Como exemplo do primeiro temos P1 e P2, os quais realizaram projetos interculturais, e P4 e P6, que informaram utilizar música no ritmo da história para problematizar questões socioculturais de forma crítica. Como exemplo do último, temos P3, que se recordou da sua trajetória de ensino de LP no EJA, em que utilizava músicas com frequência.

Além disso, foi possível verificar que alguns professores lograram olhar para as suas vivências enquanto alunos, como o professor P2 que se recordou do início do seu processo de aprendizagem de LI e a professora P4 que lembrou afetivamente de seu professor imaginado, o Michael Jackson. Já P5 afirmou ter utilizado uma oportunidade surgida em sala de aula para maximizar a aprendizagem e, por fim, P7 nos recordou que a sala de aula é um prato interculturalmente cheio.

Vimos também que os desafios enfrentados pelos professores no ensino de LI com música são diversos, pois múltiplos são os contextos escolares. Nesse sentido, alguns professores precisam lidar com barulho e salas pequenas e cheias ou, ainda, com o descaso dos alunos em relação aos materiais disponibilizados. Acrescenta-se, nesse cenário, o uso da música apenas para o ensino de gramática, bem como o mito de que o inglês é uma língua difícil.

Os professores relataram, ainda, que a música parece ser mais um elemento extra no livro didático, algo para variar ocasionalmente o conteúdo, e que as atividades, em sua maioria, ou estão a serviço da escrita, ou são de preenchimento de lacunas e reconhecimento de expressões/vocabulário. Ainda que tais atividades sejam importantes para o ensino-aprendizagem, salientamos que a música traz, como demonstramos, outras possibilidades.

Por fim, apesar da pequena amostra dessa pesquisa e a não verificação *in loco*, ela aponta que, se é verdade a existência de professores utilizando a música

como passatempo, há outros que, apesar dos obstáculos, desenvolvem estratégias criativas e críticas em sala de aula partindo do contexto de seus alunos.

5 Considerações finais

Propomos nesse artigo uma reflexão a respeito das formas pelas quais a música pode se constituir como um instrumento pedagógico com potencial de unir aspectos lúdicos aos crítico-reflexivos e interculturais. A partir das reflexões trazidas pelos professores, voltemo-nos aos questionamentos que norteiam esta pesquisa. Primeiramente, de que forma podemos nós, professores de LI, tornarmo-nos agentes críticos de transformação? Isso é possível, como pudemos verificar, a partir da reflexão e revisão constante da nossa *práxis*, bem como através da nossa capacidade de rememorar nossa trajetória enquanto alunos, colocando-nos no lugar dos discentes.

Precisamos, além disso, trabalhar temáticas crítico-reflexivas em sala de aula para problematizarmos questões subjetivas e sociais as quais auxiliem o aluno a ir ao encontro do outro, respeitando as múltiplas culturas. Ademais, as discussões podem ser mais ricas se a nossa visão sobre língua e interculturalidade for mais ampla e permita o diálogo entre a cultura do aluno e as outras culturas de forma crítica, criativa e sem reprodução de estereótipos.

Nesse sentido, há caminhos interessantes para que alinhemos a dimensão lúdica à crítica-reflexiva no ensino de LI, como propõe o segundo questionamento. Uma forma seria aproveitar certas características intrínsecas das canções, como o aspecto da memorização, o senso de *self*, a potência presente em certas letras capazes de nos emocionar e nos conectar com o outro e o mundo, conciliando tais qualidades com o ensino intercultural e com temáticas histórico-culturais e sociais. Deste modo, unimos o crítico ao agradável.

Para tanto, é primordial que os professores compreendam o contexto das suas salas de aula e estejam em sintonia com as ‘sensações do momento’ que fazem parte do repertório cultural dos seus alunos e, para, além disso, faz-se necessário que o trabalho com música tenha um objetivo pré-estabelecido. Em outras palavras, é salutar que o professor ressalte aos alunos que a música pode

ser lúdica e divertida, assim como também pode consistir em uma atividade tão séria quanto às outras.

Dessa forma, podemos constatar, através das respostas, que a música se constitui como um material didático alternativo, abrindo espaços para um ensino crítico-reflexivo e intercultural de LI, dado que a música tem um papel transformador, reflete valores históricos e sociais, é um diálogo entre ouvinte e compositor, além de ser uma ferramenta importante para o ensino de variação linguística e da alteridade/empatia. Somado a isso, através dela pode-se acompanhar o ritmo da história e problematizar o nosso presente. Conforme discutimos, não é suficiente que o aluno ouça a canção preferida, mas é preciso que ele aprenda a estabelecer um diálogo responsivo ativo, que saiba se colocar no lugar do eu-lírico e questionar as letras que escuta, compreendendo os efeitos de sentido por elas produzidos.

Por fim, apesar de todos os desafios, os professores encontram maneiras criativas e críticas de utilizar a música em sala de aula. Concluímos, assim, que a música pode se constituir como um instrumento pedagógico com potencial de unir aspectos lúdicos aos crítico-reflexivos e interculturais e que, por esse motivo, ela deve ser explorada em sala de aula em todas as suas potencialidades.

6 Agradecimentos

Nossa gratidão a todos os professores que, mesmo diante de um cenário complexo como o da Pandemia de COVID-19, colaboraram conosco. Agradecemos, de igual forma, à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia/Brasil (Fapesb) que financiou essa pesquisa.

7 Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão. 2^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.277-289.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikoláievitch. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRITISH COUNCIL. *O Ensino de inglês na educação pública brasileira*: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo: 2015.

BRITISH COUNCIL. *Currículo e educação integral na prática*: caminhos para a BNCC de língua inglesa. São Paulo, SP: British Council, 2019.

CANAGARAJAH, Suresh. Critical pedagogy in L2 learning and teaching. *In: handbook of research in second language teaching and learning*. Taylor and Francis, 2005.

CLARKE, Eric Fillenz. Lost and found in music: music, consciousness and subjectivity. *In: Musicae Scientiae*, v. 18, n. 3, p. 354-368, 2014.

DENORA, Tia. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In: DENZIN, Norman Kent.; LINCOLN, Yvonna Sessions (org.) Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática docente. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOBBI, Denise. *A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Caxias do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

GOMES, Simone Lima. *Uso de canções como ferramenta pedagógica para o ensino crítico em língua estrangeira*: uma experiência nas aulas de inglês. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Universidade de Brasília, 2012.

HOOKS, Bell. A língua ensinando novos mundos/novas palavras. In: HOOKS, Bell. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. cap 11, p. 223-233.

KAWACHI, Cláudia Jotto. *A música como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa da rede pública de ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2008.

KUMARAVADIVELU, Bala. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

LEFFA, Vilson José. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB/Pontes, p. 203-218, 2005.

LEFFA, Vilson José. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-31.

LEFFA, Vilson José. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LEVITIN, Daniel Joseph. *This is your brain on music: the science of a human obsession*. [TP9] Penguin, 2006.

LIMA, Luciano Rodrigues. O uso de canções no ensino de inglês como língua estrangeira: a questão cultural. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: Edufba, 2004.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise Chaves de Menezes; SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p.357-378.

MURPHEY, Tim. The discourse of pop songs. *TESOL quarterly*, v. 26, n. 4. 1992. p. 770-774.

MURPHEY, Tim. The song stuck in my head phenomenon: a melodic Din in the LAD? *In: System*, v.18,n. 1, p.53-64, 1990b. Disponível em: https://www.academia.edu/1902744/The_song_stuck_in_my_head_phenomenon_a_melodic_din_in_the_lad. Acesso em: 08 nov. 2020.

OLIVEIRA, Hélvio Frank de; SILVA, José Cacildo Vieira. Letramento Musical de Professores de Língua Estrangeira (Inglês). *In: Educação em Revista*, v. 34, 2018, p. 02-18.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Ilusão, aquisição ou participação. *In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). Inglês em escolas públicas não funciona? uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 33-46.

PENNYCOOK, Alastair. Critical pedagogy and second language education. *System*, v. 18, n. 3, p. 303-314, 1990.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Routledge, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada transgressiva. *In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.) Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.67-84.

PENNYCOOK, Alastair. Critical Applied Linguistics and Language Education. *In: MAY, Stephen; HORNBERGER, Nancy. (ed.). Language Policy and Political Issues in Education*, 2ed. Springer Science+Business Media LLC. 2008.

PEREIRA, Paula Graciano. Reflexões teóricas sobre o uso de música nas aulas de língua estrangeira. *Revista Intersecções*, v. 7, n. 13, p. 203-226, 2014.

PETRACCA, Ricardo. *Música e alteridade: uma abordagem bakhtiniana*. Editora Appris, 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. *In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*, Salvador: Editora da UFBA, 2012, p. 57-82.

SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música, seus usos e recursos*. São Paulo: UNESP; 2002.

SILVA, Lorena Norberta da et al. *Além do “fill in the blanks”: a música e o ensino de língua inglesa na perspectiva do letramento crítico*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal De Alagoas, Maceió, 2016.

TAVARES, Isis Moura; CIT, Simone. *Linguagem da música*. Curitiba: IBPEX, 2008.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.51, n.1, p.77-97, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Congresso da Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC)*, 12, 2009, Anais...Florianópolis. Diálogos interculturais:descolonizar o saber e o poder. Florianópolis: UFSC

YOUNG, George; VANDA, Harry. Love is in the air. In: YOUNG, John Paul. *Love is in the air*. Sydney: Albert Productions, 1977.

Artigo recebido em 25/08/2023 e aceito em 25/01/2024.