

Mudando o ritmo das aulas de alemão como língua adicional por meio de músicas e mídias digitais

[Changing the rhythm of German as an additional language classes through music and
digital media]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837244222>

Marceli Cherchiglia Aquino¹

Abstract: This paper aims to discuss and describe didactic strategies applied during a music project in a class of German as an additional language (AL) at university level. Given the utter importance of Information and Communication Technologies (ICTs) as tools in the teaching of ALs, the music project was conducted on the *Kahoot* platform, encouraging critical reflection thinking by the students with focus on their interests and needs. We conclude that the activities proposed allowed the students to play an active role on their own development, by contributing in an effective way to the teaching and learning process in the German language.

Keywords: German as an additional language; music in the teaching of additional languages; teaching with digital media

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de discutir e descrever estratégias didáticas durante a realização de um projeto de música em uma disciplina de língua alemã como língua adicional (LA) em contexto universitário. Tendo em vista a importância da inclusão de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino de LAs, bem como da promoção do pensamento crítico-reflexivo, focado nos interesses e necessidades da(o)s aluna(o)s de Letras, o projeto de música foi realizado na plataforma *Kahoot*. Concluímos que as atividades contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem em língua alemã, assim como para uma participação mais ativa e crítica por parte da(o)s estudantes.

Palavras-chave: alemão como língua adicional; música no ensino de línguas adicionais; ensino com mídias digitais

¹ Universidade de São Paulo, Avenida Professor Luciano Gualberto, 403, Cidade Universitária, Butantã, São Paulo, SP, 05508-010, Brasil. E-mail: marceli.c.aquino@gmail.com. ORCID: 0000-0003-0518-7639



1 Introdução

Diversos autores, como Richards e Lockhart (1996), Murphey (1990, 1992), Pessoa e Duqueviz (2006), Rösler (2012), Pereira (2014) abordam a utilização de música nas aulas de língua adicional (LA)² como recurso didático para trabalhar componentes do sistema linguístico, promover participação, cooperação e motivação de maneira criativa. O gênero musical não deve, no entanto, ser utilizado apenas como recreação, segundo Pereira (2014: 207), as atividades com músicas devem se preocupar essencialmente com o processo de ensino-aprendizagem centrado na(o) aluna(o), de modo que ela(e) se sinta envolvida(o) nas escolhas, levando em conta suas necessidades e interesses.

Atualmente, o acesso à música está cada vez mais amplo, pois há diferentes programas, sites e serviços de *streaming* (como *Youtube*, *Spotify*, *Deezer*, *Tidal*, rádios *online*, entre outros). Tal acesso facilita a utilização do gênero musical em sala de aula e aproxima a(o) aluna(o) das produções artísticas e culturais da língua alvo, que representam um momento sócio-histórico, vinculando determinadas ideologias, valores e acontecimentos.

Em concordância com autores como Bakhtin (1997), Geraldi (2006), Freire (1970), Vygotsky (1998), que enfatizam que o desenvolvimento da linguagem só ocorre quando esta se encontra atrelada com atividades socialmente relevantes, aprender uma LA sob essa perspectiva não é o mesmo que ensinar tipos de textos, mas trabalhar a compreensão de seu funcionamento na sociedade e a relação com os indivíduos situados naquela cultura. Logo, as atividades com música podem auxiliar a aumentar a motivação da(o)s aluna(o)s, ativar a participação e o interesse, criando relações concretas entre os significados na língua alvo, aprimorando a memória e a compreensão auditiva, ao mesmo tempo que promovem uma aquisição significativa em LA.

Pesquisadores do campo do ensino e aprendizagem de LA vêm se interessando cada vez mais pelo uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) (PAIVA

² Neste trabalho optamos pelo termo língua adicional (LA) em detrimento ao termo língua estrangeira (LE). Segundo Schlatter e Garcez (2009), a designação LA valoriza o contexto social da(o) aluno(a) e possibilita uma visão crítica da língua no processo de aprendizagem. A distinção dentre LE e LA situa-se na questão do contato social da língua alvo aprendida, enquanto o primeiro termo indica que o aprendizado foi desenvolvido fora do convívio social, o segundo refere-se à língua como recurso relevante para a participação em práticas sociais contemporâneas. Assim, o termo LA refere-se à utilização de uma língua como meio de integração no cotidiano e convívio social, de modo que ela deixa de ser uma língua estrangeira, e se torna adicional. Consideramos, assim, que a escolha deste termo propicia a concepção de língua próxima e acessível, como um instrumento para reconstrução social.

2013; LEFFA 2009; MARQUES-SCHÄFER, ROZENFELD 2018). Segundo Paiva (2013: 210), com as mudanças dos suportes textuais, alteram-se as práticas de leitura e escrita e, assim, faz-se necessário que os cursos de Letras, especialmente de licenciatura, dediquem um percentual de carga horária mínima para o ensino de LA com o uso da internet (ROZENFELD, EVANGELISTA 2011: 221).

O advento de mídias digitais (MD) oferece a oportunidade de desenvolver diversos aspectos da aprendizagem de LA, promovendo uma aprendizagem de forma a atender as demandas atuais acerca dos usos de tecnologia e as especificidades dos diferentes grupos de aprendizes. Para Rösler (2012: 200), as MDs desempenham um papel importante no ensino de LA em diferentes níveis, e permitem o desenvolvimento de atividades comunicativas e cooperativas. Assim, para desenvolver os exercícios estruturais voltados à recepção e produção em ALA, escolhemos o trabalho com MDs, por meio da plataforma *Kahoot*,³ assim como o suporte da ferramenta *Padlet*.⁴

Nesse sentido, defendemos que o emprego de músicas e MDs em sala de aula pode auxiliar no aumento de interesse da(o)s aluna(o)s com relação à língua e ao ensino e à aprendizagem de ALA. Para esse projeto selecionamos quatro músicas de língua alemã escolhidas pela(o)s estudantes, *Sowieso* (Mark Foster), *Fühlt sich wie fliegen an* (Max Herre ft. Cro), *Vielleicht lieber morgen* (Ami Warning) e *Barfuß am Klavier* (AnnenMayKantereit). Para cada uma delas foram desenvolvidas diferentes perguntas em forma de *quiz* elaboradas no *Kahoot*. A(o)s aluna(s) tiveram acesso à letra, antes e/ou depois de escutar a música e assistir ao videoclipe. Além disso, os vídeos, as letras e, eventualmente, as traduções eram compartilhadas no *Padlet*. As atividades propostas nesse artigo foram preparadas para uma turma de cerca de 38 estudantes da disciplina de Língua Alemã II, do curso de graduação de Letras da Universidade de São Paulo (USP).

O objetivo principal das práticas didáticas com música foi o de propor abordagens que não obedeçam apenas a progressão de um material didático, possibilitando, portanto, a mediação vinculada face a temas de relevância social e competências linguísticas atreladas a estratégias de ensino e aprendizagem de ALA. Para tanto, o(a)s estudantes foram incentivados a participar nas práticas didáticas por meio da ativação de conhecimentos já adquiridos, de inferências contextuais e levantamento de hipóteses com relação a língua, de forma lúdica e dinâmica.

³ <https://kahoot.com/>

⁴ <https://pt-br.padlet.com/>

Nas próximas seções apresentaremos um arcabouço teórico acerca do trabalho com música e mídias digitais, nas seções 2 e 3 respectivamente. A metodologia e as atividades desenvolvidas serão retratadas com maior detalhe na quarta seção. Por fim, discutiremos na conclusão os resultados encontrados neste artigo.

2 Mas por que trabalhar com música?

Há muito tempo, tem se tentado compreender o impacto da música sobre o homem nas mais variadas áreas, como, por exemplo, para a saúde física e mental, como expressão artística e para o aprendizado. As diferentes vertentes da Psicologia, da Neurologia, da Musicoterapia esclarecem que a música exerce influência em diversos sistemas do nosso corpo, funcionando como estimulador e/ou inibidor para o funcionamento de órgãos, enzimas e neurotransmissores, sendo até usada como terapia em casos de patologias físicas e mentais (cf. PEREIRA 2014: 204-205).

Entretanto, a música não afeta os seres vivos apenas na esfera física. Para Vygotsky (1998), as formas mais elaboradas de organização do pensamento se desenvolvem nas relações do eu com o outro, com os objetos e com o meio. Essas relações são estabelecidas por meio das experiências, que são internalizadas como estruturas sociais e alcançam funções psicológicas (PEREIRA 2014: 206). Nesse sentido, alguns autores, como Murphey (1992) e Pereira (2014), indicam que a utilização deste gênero em salas de LA pode criar uma atmosfera descontraída e, conseqüentemente, mais positiva, engajando ativamente os estudantes.

De acordo com Murphey (1990: 53), a ideia de que as canções se instalam ativamente com a memória de longo prazo é corroborada pelo fenômeno “a canção não sai da minha cabeça”. Segundo estudos das áreas de neurologia, neuropsicologia e neurolinguística, a assimilação musical ocorre no hemisfério direito do cérebro, ao passo que a linguística ocorre no esquerdo, indicando haver uma relação complexa entre o processamento de língua e música. O autor afirma ainda, que há fortes indícios de que a sinapse verbal é processada primeiramente no nível musical, ou seja, as palavras são captadas pelo cérebro pelo seu ritmo e sonoridade, para, posteriormente, serem transmitidas ao hemisfério esquerdo, responsável por tarefas como abstrações e conceitualizações (MURPHEY 1990: 143). Assim, o trabalho com música pode ajudar tanto no desenvolvimento da compreensão oral, como na construção e ativação de frases

de exemplos prototípicos (*chunks*), que contribuem para a elaboração de estruturas e significados na língua-alvo, permitindo ao/á aprendiz uma maior consciência linguística. Mas para alcançar todo o seu potencial, é importante que as atividades musicais sejam cuidadosamente planejadas, fornecendo suportes variados, como, por exemplo, a contextualização acerca da letra ou contexto externo (social, cultural, político), aspectos visuais (como imagens ou vídeos), a utilização da transcrição do texto da música e, como sugerimos no presente artigo, a mediação dos significados por meio de tarefas com o uso de tecnologias digitais.

O trabalho com textos escritos e orais é essencial para a mediação de línguas, pois fornece padrões para o processamento e produção de experiências, bem como estruturas para interação comunicativa e social. Segundo Bakhtin (1997), os gêneros constituem-se de linguagem concreta e viva, permitindo a(o) aluna(o) a reflexão sobre os sentidos estabelecidos por meio do seu uso. Assim, o gênero musical, tanto escrito como oral, desempenha um papel importante para o ensino e aprendizagem de LA, não apenas para a mediação de linguagem, mas como prática sociocultural, ampliando a possibilidade de participação cultural (HALLET 2010: 52).

Concordamos com Rajagopalan (2003: 144) quando o autor defende que o processo de ensino e aprendizagem de LA é parte integrante da ampla demanda cultural e identitária. A língua não é um mero instrumento de comunicação, mas as próprias expressões de identidade e ideologia de quem delas se apropria. Voltando o olhar para as estratégias e materiais didáticos em LA, destaca-se a relevância de abordar temas socioculturais e de linguagem em uso que tenham implicações para a vida social da(o) aluna(o). Consideramos, portanto, que o trabalho com músicas e MD possibilita à(o) professor(a) abarcar a complexidade cultural com a multiplicidade de discursos e personagens, bem como conflitos e identidades individuais e coletivas.

O trabalho com o gênero musical permite o desenvolvimento de diferentes atividades de recepção (ouvir, ler), produção (escrever, falar) e suas estratégias (MURPHEY 1990: 140). As formas de recepção, geralmente conhecidas como global, seletiva, detalhada, direcionada e não orientada podem ser praticadas nos projetos com música, com o texto oral e escrito, e por meio dos testes com a ferramenta *Kahoot*, com distintos graus de dificuldade e progressão. Não obstante, ainda é possível o desenvolvimento de estratégias cognitivas com a interpretação do contexto para a compreensão de palavras desconhecidas, análise da derivação e composição morfológica

das palavras, ativação de conhecimentos anteriores (linguísticos e/ou contextuais), entre outros.

As atividades de produção, tanto oral como escrita, podem ser realizadas em pequenos grupos ou coletivamente em *Plenum*, incentivando a participação e a colaboração com a(o)s colegas e a(o) professor(a). Sabe-se que a produção oral e escrita apresenta grandes desafios para a(o)s aprendizes e requer tarefas motivadoras. Nesse sentido, o ensino e aprendizagem de LA assume novos contornos com as aulas de música, uma vez que exercícios formais e repetitivos dão lugar a interações autênticas e voltadas às necessidades e interesses da(o)s aluna(o)s, que são levados a descobrir e identificar as regras de funcionamento da língua, por meio da reflexão e da elaboração de hipóteses.

Rösler (2012: 88) e Krumm (2007: 140) afirmam ainda, que para o ensino de uma LA as habilidades e estratégias devem ser interrelacionadas. Logo, é importante que as atividades de recepção e produção não sejam trabalhadas isoladamente, mas, que possibilitem uma progressão e interação semelhante às que ocorrem em situações reais de comunicação.

3 As mídias digitais

Há alguns anos, o ensino e a aprendizagem de LA estavam restritos ao livro didático e à presença da(o) professor(a) para mediação dos conhecimentos (MARQUES-SCHÄFER, ROZENFELD 2018: 9). Atualmente, o cenário é outro. As MDs fazem parte da realidade da(o)s aluno(a)s e das instituições de ensino, permitindo um maior contato com a língua e cultura alvo, acesso a textos e temas autênticos, maior independência e envolvimento dos/das aprendizes, além de uma gama de possíveis atividades didáticas.

Com o desenvolvimento da internet para *Web 2.0* e os avanços das ferramentas tipo *wireless* surgem novos canais de comunicação, como o *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *Whatsapp*, usados em computadores, *tablets* e celulares *smartphone*. O aprendizado móvel tem a independência como característica central, tendo função essencial na criação ativa em contexto de LA. No entanto, ainda são necessárias pesquisas e reflexões acerca das vantagens e desvantagens do uso de recursos tecnológicos para o contexto de ensino e aprendizagem de LA.

A competência midiática, a habilidade de buscar, analisar e criticar qualquer tipo de conteúdo em formato digital deve, portanto, ser fomentada no ensino e aprendizagem

de LA, especialmente em cursos de formação de professore(a)s. Nesse sentido, como discutiremos mais adiante, todo o processo de desenvolvimento e aplicação da abordagem apresentada nesse trabalho foi discutido com a(o)s aluna(o)s, dando espaço para que ela(e)s indicassem quais eram as suas necessidades de aprendizagem e interesses com relação às atividades com músicas e MDs. Ao final de cada tarefa, eram debatidos conjuntamente os resultados dos exercícios realizados, verificando os pontos positivos e negativos e levantando sugestões para as próximas atividades. As discussões acerca das atividades possibilitaram uma postura ativa e crítica por parte da(o)s estudantes. Assim, defendemos nesse trabalho que, se bem utilizadas, as MDs podem permitir uma grande interação entre aprendizes e professore(a)s, além de uma maior flexibilidade e personalização da aprendizagem.

Kim e Know (2012: 35) advogam, que as MDs dispõem de várias estratégias relevantes para o ensino e aprendizagem de línguas, entre eles a gamificação, um artifício que pode fomentar a motivação em sala de aula. Segundo Kapp (2012: 12), com interações dinâmicas e espaço para uma participação ativa, os jogos voltados para a aprendizagem tendem a manter a(o) aprendiz motivado(a) e autoconfiante. O autor afirma, ainda, que essas ferramentas auxiliam a(o) aprendiz a interiorizar o conhecimento, proporcionam o pensamento crítico e desenvolvem habilidades ligadas às soluções de problemas.

Marques-Schäfer (2015: 10) afirma ainda, que a utilização bem-sucedida de novas tecnologias em sala de aula depende da metodologia de trabalho empregada pela(o) professor(a). Logo, é importante que futura(o)s professora(e)s de LA conheçam, ao longo de sua formação, diferentes ferramentas de trabalho com recursos tecnológicos e saber analisá-los e adaptá-los a novos contextos. Assim, levar recursos de MDs para sala de aula do curso de letras, como é o caso das plataformas *Kahoot* e *Padlet*, faz com que aluno(a)s experienciem as possibilidades e limites das tecnologias.

Kahoot, uma plataforma de aprendizagem inspirada em games, utiliza tecnologia educacional, sendo, portanto, uma ferramenta interessante para o uso em aula de LA. O seu acesso é gratuito e possibilita a realização de tarefas por meio de perguntas estilo *quiz*. Para criar as perguntas é necessário se inscrever no site, utilizando a página da internet ou baixando o aplicativo. O uso do *Kahoot* em sala de aula requer uma conexão à Internet e um computador ligado ao projetor, pois as questões do *quiz* devem aparecer na tela. A(o)s aluno(a)s realizam as atividades simultaneamente por meio do aplicativo móvel,

que exibe símbolos correspondentes a cada opção de resposta. Para acessar a atividade, basta que se insira o código exibido na tela inicial. A(o)s participantes não precisam criar uma conta na plataforma ou baixar o aplicativo, apenas acessar o site com um *smartphone*, *tablet* ou *laptop*.

Dentre os aspectos técnicos, destaca-se a possibilidade de uso de diferentes recursos multimídia (como imagens, sons e vídeos) em uma mesma atividade. Uma das principais vantagens didáticas da plataforma se refere à possibilidade de *feedback* imediato, o que viabiliza aos/às docentes acompanhar o desenvolvimento da turma. Após cada resposta, a(o)s aluno(a)s são notificados individualmente na tela do dispositivo móvel sobre seus erros e acertos. Na projeção compartilhada na sala são exibidas estatísticas e gráficos relacionados ao desempenho individual e coletivo.

O seu formato interativo e competitivo, no qual a(o)s aprendizes precisam responder rapidamente à perguntas e tem acesso aos resultados colocados em *rankings*, que os comparam uns com os outros, visa motivar a(o)s usuária(o)s e manter o sentimento de fluxo de jogo, aspecto fundamental dentro do conceito de gamificação (KAPP 2012: 10). Os resultados deste trabalho parecem corroborar com as pesquisas de Kapp (2012), já que, as aulas de música com a ferramenta *Kahoot* potencializaram ainda mais a busca por práticas didáticas autênticas, dinâmicas, críticas e participativas. Além da mediação dos temas gramaticais, lexicais e fonéticos, esta abordagem permitiu uma interação colaborativa e maior participação da(o)s aluna(o)s.

Além do *Kahoot*, utilizamos concomitantemente a ferramenta *Padlet*, que permite criar murais virtuais sobre assunto de interesses diversos, nos quais o(a)s usuário(a)s publicam fotos, textos, vídeos, arquivos do Word e PDF, comentam e curtem as publicações. Para a disciplina foram criados dois murais, um para a publicação e discussão acerca dos temas gramaticais mediados na disciplina, bem como a divulgação de vídeos, exercícios e dicas complementares. O segundo mural era voltado para música e literatura, onde tanto o(a)s estudantes, como a professora, poderiam postar e comentar diversos temas. O *Padlet* pode, portanto, funcionar como um espaço para escrita cooperativa, onde os participantes podem desempenhar diferentes papéis, dependendo da divisão de tarefas.

Na próxima seção discutiremos sobre o desenvolvimento das atividades com música e MD, oferecendo alguns exemplos de práticas didáticas em ALA.

4 Procedimentos metodológicos

As atividades apresentadas nesse artigo foram desenvolvidas em uma turma de cerca de 38 estudantes da disciplina de Língua Alemã II, do curso de graduação de Letras da USP. A professora acompanhou essa turma desde a disciplina de Língua Alemã I e já haviam realizado dois projetos com música. No primeiro, o *Musikmontag*, a turma ouvia diferentes canções (assistindo ao videoclipe) com acesso à letra escrita completa e realizavam a sua tradução conjuntamente. No segundo, a meta-aula⁵ com participação optativa, a(o)s aluna(o)s ficavam responsáveis por trazer uma música e aplicar exercícios para a(o)s colegas. Desses dois projetos, o que teve maior sucesso foi o projeto de meta-aula, porém, com uma turma tão numerosa, a sua elaboração era mais difícil, exigindo muito tempo de preparação. As aulas com o tema de *Musikmontag* foram positivas, no entanto, sentia-se um desânimo e baixa participação da(o)s aluna(o)s no momento do trabalho conjunto com a letra da música. Esta dificuldade incentivou o desenvolvimento das práticas didáticas apresentadas nesse relato de experiência.

O corpus de músicas utilizado no projeto foi sugerido conjuntamente pela professora e pela(o)s própria(o)s aprendizes. O envolvimento da(o)s aluna(o)s foi essencial, tanto para a seleção do corpus, como para a reflexão crítica acerca das atividades realizadas pela plataforma *Kahoot* e dos aspectos linguísticos e culturais discutidos. O senso de participação nas decisões sobre os processos de aprendizagem aprofundou laços sociais em prol de um resultado comum, isto é, a aquisição motivadora de ALA (AQUINO 2019: 46).

As canções, juntamente com o videoclipe reproduzido na tela pelo projetor, eram escutadas duas vezes (uma vez antes e outra depois da tarefa do *Kahoot*). Em três das quatro atividades a(o)s aluna(o)s receberam o texto escrito da música, seja completo, seja com lacunas para preenchimento posterior com as respostas do *quiz*. Apenas uma vez a letra não foi entregue anteriormente, isto é, apenas ouviram a canção, responderam às perguntas pelo *Kahoot* e escutaram novamente a letra, nessa segunda vez com a transcrição completa da letra.

⁵ A própria aula como tema central de discussão, na qual a(o) estudante assume, em um curto período de tempo, o papel da(o) professor(a) e tem a responsabilidade de pesquisar e ensinar sobre algum assunto, desenvolvendo a sua prática pedagógica.

Durante e após as atividades, eram propostas discussões em que a(o)s estudantes eram convidados a participar ativamente e criticamente acerca do conteúdo e da compreensão da música, das perguntas desenvolvidas pela professora no *Kahoot*, das dificuldades e facilidades encontradas durante o processo, das estratégias e dos conhecimentos que precisaram ativar para a compreensão da letra e/ou resposta do *quiz* e, possíveis dúvidas e curiosidades que ainda não haviam sido respondidas. Tal momento de discussão foi muito rico, já que a(o)s estudantes se sentiram incentivada(o)s a oferecer sugestões e apresentar dúvidas, tendo voz ativa para refletir sobre seu processo de aprendizagem.

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)s estudantes tivessem acesso a diferentes contextos musicais. De maneira geral, a escolha por músicas populares para o trabalho em sala de aula é mais recorrente, no entanto, a(o)s aluna(o)s de Letras, pelo menos no contexto da USP, também gostam de ter acesso a diferentes gêneros musicais, especialmente os que apresentam um contexto histórico ou sociocultural. Alguns exemplos que foram bem recebidos pela(o)s estudantes, mas não fizeram parte do corpus desse estudo são: *99 Luftballons*, da banda Nena, que discute a unificação da Alemanha e período pós-guerra; *Deutschland*, da banda Rammstein, que conta a história da Alemanha, desde a sua formação até os tempos atuais, evidenciando questões como nazismo, guerras, entre outros; *Gute Menschen*, do grupo Ok Kid, que abre espaço para diversas discussões interculturais atuais, como homofobia, racismo, patriotismo exacerbado, entre outros.

A seguir apresentaremos as quatro músicas trabalhadas nesse projeto e, alguns exemplos retirados da plataforma *Kahoot* com as perguntas elaboradas pela professora com as letras.

5 Análise de dados

Nessa seção apresentaremos as atividades desenvolvidas na plataforma *Kahoot* com as músicas *Sowieso* (subseção 5.1), *Fühlt sich wie fliegen an* (subseção 5.2), *Vielleicht lieber morgen* (subseção 5.3) e *Barfuß am Klavier* (subseção 5.4), com a intenção de discutir alguns aspectos linguísticos e culturais relevantes, que podem ser abordados em sala de aula de ALA.

5.1 Sowieso (Mark Foster)⁶

As músicas do cantor Mark Foster são interessantes para o ensino e aprendizagem de ALA, pois as letras são relativamente simples, tanto pelo vocabulário mais acessível às/aos aluna(o)s como pelas repetições de palavras e orações. Além disso, elas apresentam usos de variedades linguísticas diversificadas, os videoclipes são atrativos e divertidos, oferecendo uma contextualização clara para a compreensão do conteúdo. Com *Sowieso* é possível trabalhar o vocabulário e diferentes temas gramaticais e pragmáticos, como o imperativo, as partículas modais (PMs), o Futuro I, coloquialismos, expressões, entre outros. Para a atividade escolhemos trabalhar com a compreensão oral e a memória auditiva, entregando às/aos estudantes o texto da canção com lacunas. A tarefa principal era a de tentar reconhecer as passagens faltantes apenas pela rima, pelo ritmo e prosódia. Logo, era preciso ativar uma compreensão global por meio de inferências.

Como essa foi a primeira interação da(o)s aprendizes com a ferramenta *Kahoot*, realizamos uma apresentação inicial sobre o software, suas possibilidades para o ensino e aprendizagem de ALA e, aplicamos a primeira pergunta como teste, para que eles tivessem tempo de se adaptar à plataforma. Ao todo foram elaboradas 10 questões, contando com a pergunta teste. Abaixo apresentamos duas das perguntas desenvolvidas no *Kahoot*:

Figura 1: Pergunta 2 do *quiz* para a música *Sowieso*

2 - Quiz
So selten Flugrakete, bin mehr so ____

20 sec

	Zugverspätung	✓
	Zugverspetung	✗
	Zugverbindung	✗
	Zukverspetung	✗

Fonte: perguntas da autora na plataforma *Kahoot*

Esta pergunta exigia da(o)s estudantes o reconhecimento do som do *Umlaut* (trema) na vogal “a” na palavra *Zugverspätung* (atraso de trem). O reconhecimento e pronúncia dos sons com trema são desafiadores para aluna(o)s de ALA, especialmente no

⁶ Videoclipe: <https://www.youtube.com/watch?v=jP4-XrbGt3M>

início do curso (MEIRELES 1998: 48). No entanto, os aspectos fonéticos são essenciais para o ensino e a aprendizagem de LA (MEIRELES 1998; MIARELLI 2019), já que podem representar uma diferença de significado, como é o caso de *schon* (já) e *schön* (bonito, belo). Assim, esta questão pode abrir espaço para a discussão acerca da pronúncia das palavras em alemão, e a mediação de técnicas de pronúncia das vogais com trema.

Figura 2: Pergunta 3 do quiz para a música *Sowieso*

3 - Quiz
Ich hab kein Stress mit warten...

	Gehen durch schlechte Phasen	✗
	Gehen auch durch schlechte Fasen	✗
	Geh' auch schlechte Phasen	✗
	Geh' auch durch schlechte Phasen	✓

20 sec

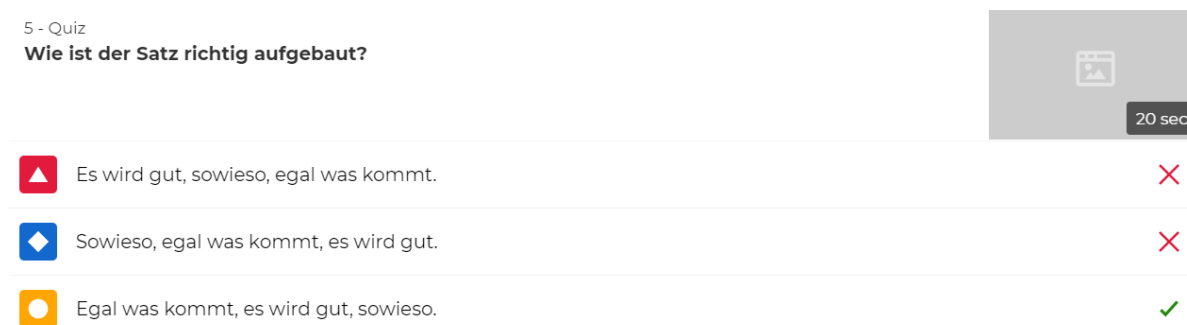
Fonte: perguntas da autora na plataforma *Kahoot*







Além da memória auditiva, a terceira pergunta exigia que a(o)s aluna(o)s identificasse no contexto a conjugação verbal. Tanto na primeira (na pergunta), como na segunda oração (na resposta) os verbos estão conjugados na primeira pessoa do singular (*ich*). A resposta, portanto, deveria estar de acordo com a conjugação da primeira pessoa: *ich gehe*. No entanto, o verbo está suprimido na letra, faltando a vogal “e” ao final, o que é uma ocorrência comum para que se mantenha a melodia, mas em geral utiliza-se a apóstrofe para identificar a vogal ou consoante faltante. Nesse caso, pode-se abrir um espaço para discussão acerca dos usos da linguagem em diferentes gêneros e as modificações feitas para rimar ou criar um ritmo mais agradável em língua alemã. Interessante também seria realizar uma comparação com as melodias em língua portuguesa, se as quebras também acontecem nos verbos, já que eles não aparecem na posição final, como é o caso no alemão.

Ademais, a(o)s aluna(o)s deveriam reconhecer o uso da preposição *durch* (por, através de) para a relação de sentidos na oração. Nesta disciplina a(o)s estudantes já haviam aprendido tal preposição no contexto local, isto é, de descrição de caminhos. Assim, esse exemplo pode ser interessante para trabalhar os diferentes usos e significados das preposições em alemão e em português.

Figura 3: Pergunta 5 do *quiz* para a música *Sowieso*

5 - Quiz
Wie ist der Satz richtig aufgebaut?



	Es wird gut, sowieso, egal was kommt.	
	Sowieso, egal was kommt, es wird gut.	
	Egal was kommt, es wird gut, sowieso.	

Fonte: perguntas da autora na plataforma *Kahoot*

A pergunta 5, desenvolvida com uma oração retirada do refrão, e, portanto, bastante repetida, pode envolver tanto a ativação da compreensão global, como a questão da posição dos elementos na frase e os usos de vírgula. Além disso, a(o)s estudantes se interessaram em saber se essa oração poderia ser utilizada como uma expressão fixa, como por exemplo, em português “No final dá tudo certo” ou, “No final tudo acaba em pizza”. Com essa pergunta tivemos a oportunidade de trabalhar com aspectos culturais e socioculturais acerca da reação frente a problemas do dia a dia nas duas línguas. Ainda seria possível, como foi o caso nesse grupo de aluno(a)s, discutir sobre algumas crenças muitas vezes fixas, como, por exemplo, “os alemães são muito centrados e querem resolver todos os problemas”, ou no Brasil se tem o costume de “deixar tudo pra lá” e se vive a vida “mais leve”.

As discussões acerca de crenças descritas acima encontram ressonância no trabalho de Rozenfeld e Viana (2011: 286) que, sob a perspectiva de teorias de ensino e da competência intercultural, bem como da noção do estranho na dicotômica *eu* e o *outro*, discutem a importância de recursos de desestranhamento em relação ao idioma e à cultura alemã. Segundo os autores, o(a) professor(a) deve considerar que, muitas vezes, (o)s aluna(o)s iniciantes de ALA trazem para a sala de aula imagens de natureza estereotipada com relação à língua e ao povo, que podem ser prejudiciais para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, é essencial uma reflexão por parte da(o)s professora(s) e aluna(o)s sobre os estereótipos, buscando uma sensibilização em relação às expectativas da língua e cultura-alvo.

5.2 *Fühlt sich wie fliegen an* (Max Herre ft. Cro)⁷

Essa música foi muito bem recebida pela(o)s estudantes, que mencionaram gostar do videoclipe e da melodia mais animada. No entanto, algumas desvantagens seriam o fato de que a letra é longa, cantada rapidamente e apresenta um vocabulário mais complexo para uma turma iniciante. A solução encontrada foi o trabalho com apenas alguns trechos da música no *Kahoot*.

O restante do texto foi discutido online na plataforma *Padlet*, onde a(o)s aluna(o)s trabalharam conjuntamente para desenvolver uma tradução faltante da música para a língua portuguesa. O resultado da tradução como escrita colaborativa foi muito positivo, já que o(a)s aluno(a)s puderam levantar hipóteses com relação aos significados, contextos de uso linguístico e estratégias de tradução. As propostas de interpretação da letra da música iniciaram com a publicação de um estudante que realizou parte da atividade de tradução, oferecendo sugestões e dúvidas para a compreensão do texto. Com este primeiro material, outro(a)s estudantes participaram da discussão, encontrando, então, uma solução colaborativa para a tarefa

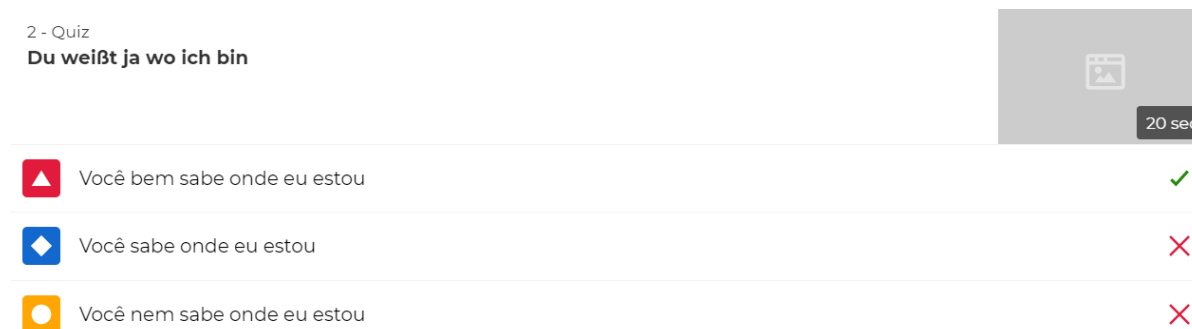
A atividade em sala de aula com *Fühlt sich wie fliegen an* foi desenvolvida com a letra completa, isto é, sem lacunas. Nesse sentido, para a realização desse exercício, era importante a ativação da compreensão oral seletiva e detalhada, procurando compreender o significado geral da letra, se apoiando no contexto visual (do videoclipe) e linguístico, além da ativação de conhecimentos anteriores já adquiridos, como por exemplo, os pronomes reflexivos, que já haviam sido vistos em aulas anteriores.

Para o emprego no *Kahoot* escolhemos realizar uma tarefa contrastiva, na qual opções de interpretações dos trechos em língua portuguesa deveriam ser selecionadas. Segundo König (2001: 324), as abordagens contrastivas no ensino e aprendizagem de línguas adicionais são relevantes, já que, estabelecem comparações que tornam possível análises e generalizações acerca de diferentes parâmetros na relação entre duas línguas. No entanto, essa proposta não deve simplesmente disponibilizar uma lista de contraste, mas desenvolver conexões entre diversas características linguísticas. Nesse sentido, para essa atividade a relação linguística se concentrava na compreensão e análise contrastiva entre usos modais em língua portuguesa e alemã, especialmente acerca dos equivalentes funcionais para as partículas modais, temática anteriormente abordada em sala de aula.

⁷ Videoclipe: https://www.youtube.com/watch?v=ZvZilCnNs_o

O *quiz* foi composto por sete perguntas. Com essa canção é possível trabalhar com vocabulário, verbos e pronomes reflexivos e partículas modais alemãs e sua contrastividade com a modalidade em língua portuguesa, como veremos nos exemplos a seguir:

Figura 4: Pergunta 2 do *quiz* para a música *Fühlt sich wie fliegen an*



Fonte: perguntas da autora na plataforma *Kahoot*

No trecho selecionado vemos a ocorrência da PM *ja* em alemão. As respostas apresentam sugestões para a sua interpretação em português, sendo que apenas uma delas (*Você nem sabe onde eu estou*) estaria incorreta em comparação com a oração original. Nas outras duas respostas encontram-se apenas um equivalente funcional em língua portuguesa para a PM *ja*, isto é, *bem*. É importante ressaltar que o tema das PMs já havia sido abordado em sala de aula, nas disciplinas de Língua Alemã I e Língua Alemã II. Assim, seria relevante ou ensino das PMs anteriormente, ou aproveitar das ocorrências na música para trabalhar com esse tema em sala de aula. Algumas sugestões didáticas para o ensino e aprendizagem das PMs pode ser encontrado em “O ensino das partículas modais alemãs: estratégias didáticas” (AQUINO no prelo).

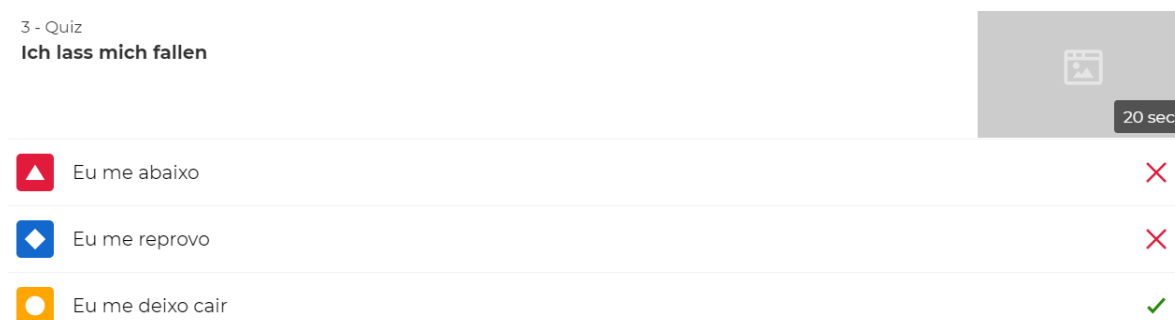
Defendemos que, mesmo sendo um tema complexo, as PMs podem ser abordadas já no início da aprendizagem e continuar durante todos os níveis. Nos níveis básicos, as aulas devem ser pautadas nos usos e funções típicas de PMs, por meio da prática com frases padrões, focando especialmente em PMs mais frequentes. A(o) aprendiz deve começar a construir regras e utilizá-las de maneira intuitiva e reflexiva. Em níveis mais avançados é possível apresentar explicações detalhadas e um maior número de PMs. Assim, sugerimos oferecer regras simples e claras em todos os níveis de aprendizagem, para então praticar o uso em diferentes contextos (AQUINO no prelo).

A PM **ja** tem uma função nuclear que pressupõe concordância ou conhecimento mútuo entre os interlocutores, mas também pode indicar uma surpresa. No exemplo “Du

weiß ja wo ich bin”, o falante utiliza a PM *ja*, pois sabe ou imagina que o seu interlocutor concorda ou sabe sobre tal informação. Em português teríamos, nesse contexto, o uso modal de **bem** ou **bem que**.

Esta questão oferece, portanto, a oportunidade para a mediação acerca dos usos modais e pragmáticos, tanto em língua alemã, como em língua portuguesa, explorando os diferentes usos da linguagem para a negociação de significado entre os interlocutores.

Figura 5: Pergunta 3 do *quiz* para a música *Fühlt sich wie fliegen an*



Fonte: perguntas da autora na plataforma *Kahoot*

Na questão 3 o(a) estudante precisaria buscar a interpretação para a língua portuguesa de um pronome reflexivo (*sich fallen lassen*), além do significado adequado da oração. Para a solução dessa pergunta era essencial compreender o contexto, isto é, sobre se apaixonar, se soltar e se entregar ao sentimento de amor e felicidade. Com a ativação destes conhecimentos, isto é, as informações contextuais, lexicais e gramaticais, a(o) aluna(o) poderia levantar hipóteses acerca do equivalente em língua portuguesa. Além disso, essa frase foi retirada do refrão, sendo, portanto, recorrente na letra da música.

Esta atividade foi muito enriquecedora e motivadora para a(o)s aluna(o)s, já que, análises contrastivas são importantes para o ensino e aprendizado de LA. Na tentativa de realizar conexões e encontrar equivalentes para outras línguas em um contexto específico, a(o) estudante reflete acerca dos usos da linguagem, as expressões e também de questões socioculturais envolvidas em cada situação de fala.

Os temas gramaticais e lexicais discutidos nesse *quiz* foram desenvolvidos posteriormente na plataforma *Padlet*. Primeiramente, a professora disponibilizou o material da aula sobre pronomes e verbos reflexivos e, depois a(o)s aluna(o)s escreveram na versão *chat* da mesma plataforma, fazendo perguntas, que eram respondidas pelos

própria(o)s colegas. Além disso, algumas/alguns estudantes disponibilizaram materiais extra, como gramáticas e vídeos com explicações. Nesse sentido, o trabalho com *Padlet* pode proporcionar a oportunidade de uma interação fora da sala de aula, que envolve diretamente a participação da(o)s aluna(o)s.

5.3 Vielleicht lieber morgen (Ami Warning)⁸

Essa música foi uma sugestão direta de um da(o)s aluna(o)s, que publicou o videoclipe na plataforma *Padlet*, indicando que a letra seria interessante para o trabalho com orações subordinadas com *wenn* (*Nebensatz mit wenn*), tema que estávamos aprendendo naquele momento. Assim, algumas das perguntas foram desenvolvidas pensando nessa temática, no entanto, dando espaço para que a(o)s estudantes reconhecessem sozinha(o)s a estrutura e levantassem hipóteses sobre o seu uso. Também foram abordados outros temas de vocabulário e houve um foco especialmente no contraste entre palavras, o contexto e as rimas das palavras nas orações da música.

Essa tarefa foi elaborada de maneira diferente que as outras, já que a(o)s aluna(o)s não receberam inicialmente a letra da música, apenas assistiram ao videoclipe. A letra escrita foi recebida apenas após o final da tarefa, isto é, ao escutar a canção pela segunda vez. Com estratégia tínhamos a intenção de ativar a compreensão global e a memória auditiva. Segundo Soncini e Costa (2006, p. 163), a percepção dos elementos sonoros leva ao desenvolvimento de habilidades auditivas, que facilitam o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, bem como os aspectos cognitivos. Assim, as habilidades perceptivo-auditivas podem agir como facilitadores para a aquisição de LA. Além disso, o trabalho com música atua em nossa memória de maneira significativa para o aumento do repertório lexical. De acordo com Leite (2006, p.356) pesquisas na área de neurociências comprovam que a memória, a imaginação e a comunicação verbal e corporal ficam mais aguçadas ao se escutar uma canção. Além da memória, a música evoca relações emocionais e contextuais essenciais para o aprendizado de LA, pois auxiliam na compreensão global sobre o conteúdo da música – percepção das informações mais importantes do texto.

A estratégia voltada à compreensão global e à memória auditiva nessa atividade foi bem-sucedida, pois apresentava um vocabulário simples, que era repetido durante a

⁸ Videoclipe: <https://www.youtube.com/watch?v=W15G3Dm1d4w>

canção. No entanto, a(o)s aluna(o)s sugeriram que, como estavam sem a letra, o ideal seria escutar a música duas vezes ao invés de apenas uma antes da atividade com o *Kahoot*, pois assim, eles se sentiriam mais confiantes e teriam uma melhor oportunidade de compreender a letra e o contexto.

Assim como na atividade anterior, os temas gramaticais foram desenvolvidos posteriormente na plataforma *Padlet*, especialmente acerca das explicações, usos e exercícios com as orações subordinadas com *wenn*. A(o)s estudantes participaram colaborativamente no mural virtual, postando e comentando, não apenas sobre o conteúdo gramatical, mas também com relação à música trabalhada em sala, já que, o(a)s estudantes que não conheciam a cantora, pediram indicações de outras canções desta artista, abrindo espaço para conversarem sobre gostos musicais. Conforme Ellis (1990), em comparação à aprendizagem focada apenas na figura da(o) professor(a), o trabalho colaborativo tem se mostrado mais efetivo e produtivo no ensino de línguas, já que, nessa abordagem, a(o)s aluna(o)s podem trocar informações, conhecimentos, experiências e estratégias de aprendizagem. Logo, o conhecimento é co-construído, fazendo com que a língua seja tanto objeto de conhecimento como meio de aprendizagem.

No total foram apresentadas sete perguntas. Analisaremos a seguir dois exemplos do *quiz* para a música *Vielleicht lieber morgen*:

Figura 6: Pergunta 1 do *quiz* para a música *Vielleicht lieber morgen*

1 - Quiz
Vielleicht lieber morgen. Wenn die _____

	Zone meint	
	Sonne scheint	
	Schöne schneit	

20 sec







Fonte: perguntas da autora na plataforma *Kahoot*

Na primeira pergunta do *quiz*, uma frase do refrão, a turma trabalhou com a construção de orações subordinadas condicionais com a conjunção *wenn* (quando, se). A função essencial desta pergunta seria a de ativar os conhecimentos já conhecidos acerca da posição final do verbo nas orações subordinadas, assim como, na diferenciação entre a pronúncia das consoantes “s” e “z” no início de uma palavra e, novamente, das vogais

com e sem trema (*schon* e *schön*). A compreensão desta oração era possível pelas inferências contextuais e o conhecimento gramatical, fonético e lexical.

Figura 7: Pergunta 3 do quiz para a música *Vielleicht lieber morgen*

3 - Quiz
Wir haben alle viel. Aber wir wollen _____

	nochmal	
	noch nicht	
	noch mehr	

20 sec

Fonte: perguntas da autora na plataforma *Kahoot*

Nesta pergunta, além da memória auditiva e a compreensão global do texto por meio das informações contextuais, a(o) estudante poderia realizar inferências de conhecimentos anteriores. Nesse exemplo, a relação principal estava no nível do significado entre comparativos, isto é, *viel* (muito) e *mehr* (mais). Além das questões sonoras, a(o)s aluna(o)s precisavam, portanto, se atentar ao significado das palavras e ao contexto.

Essa tarefa possibilita retomar a discussão sobre aspectos culturais e crenças relativos a diferentes perspectivas frente a problemas, trabalho e vida social. A letra da música defende que as pessoas precisam relaxar, ter menos pressa e estar satisfeitos com o que têm, como podemos observar na oração da pergunta 3, ou seja, “Nós temos muito, mas ainda queremos mais”. Essa discussão pode, e deve, ir muito além das barreiras Alemanha e Brasil, já que muitas dessas questões refletem questionamentos do ser humano e suas vivências e identidades no mundo globalizado.

Tais ponderações nos remetem a Kramsch (1993), segundo a qual, uma das principais formas na qual a cultura se manifesta é através da linguagem, portanto, não podemos abordar a língua sem levar em consideração seus aspectos culturais e sociais. Ainda segundo a autora, o ensino de cultura em LA deve ser abordado segundo a perspectiva advinda da psicologia intercultural, que procura inserir a cultura em um quadro interpretativo, isto é, utilizando categorias universais do comportamento humano para estabelecer pontos de referência entre a cultura da(o) aprendiz e a cultura-alvo. Logo, o trabalho com música em sala de aula de ALA pode incentivar a discussão de aspectos

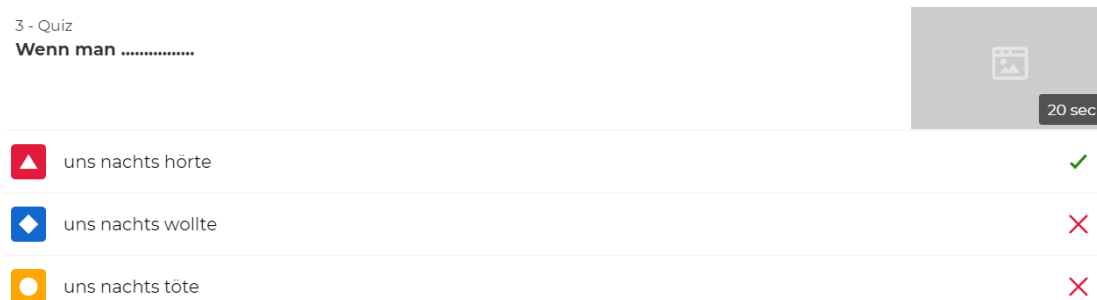
culturais em ALA, tanto da cultura fonte como alvo, dependendo do interesse e contextos da(o)s aprendizes.

5.4 Barfuß am Klavier (AnnenMayKantereit)⁹

Essa canção também foi uma sugestão de alguns da(o)s aluna(o)s que declararam gostar desta banda. A letra não era extensa e difícil e apresentava diversos verbos conjugados no pretérito, conteúdo este que era abordado em sala de aula no momento desta atividade. No entanto, não foi avisado para os participantes que eles deveriam se preocupar com o pretérito, mas apenas levantar hipóteses sobre quais seriam as orações faltantes da letra da música que haviam recebido. Além disso, como em outros exemplos de atividades, a(o)s aluna(o)s deveriam procurar ativar a compreensão global e seletiva da música,¹⁰ além de utilizar as inferências por meio do contexto e de conhecimentos já adquiridos.

Apresentamos a seguir três das sete perguntas elaboradas para esse *quiz*:

Figura 8: Pergunta 3 do *quiz* para a música *Barfuß am Klavier*



Fonte: perguntas da autora na plataforma *Kahoot*

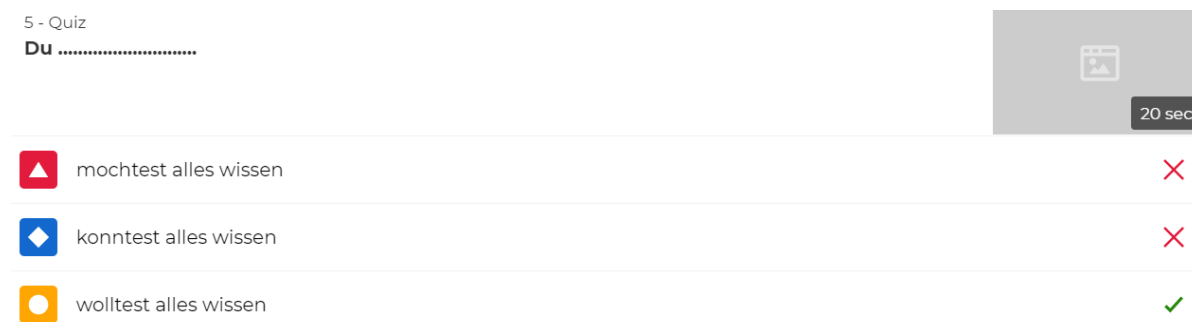
Nessa questão poderiam ser trabalhados diferentes temas, como o pretérito, vocabulário, orações subordinadas e a pronúncia de vogais com trema. Assim, um dos desafios da atividade era identificar o verbo e, para isso, a(o)s estudantes precisariam levantar hipóteses acerca dos sons e significados apresentados na canção. As informações adquiridas pela compreensão dos significados da letra eram, nesse exemplo, bastante

⁹ Videoclipe: <https://www.youtube.com/watch?v=tERRFWuYG48>

¹⁰ Segundo Rösler (2012) na escuta global ou superficial o ouvinte deseja reconhecer sobre o que se trata o texto, obtendo uma primeira impressão do seu conteúdo. No caso da escuta seletiva, essas informações são extraídas de um texto relevante ou interessante para os destinatários, sendo que o ouvinte ignora tudo que não é relevante ou importante. Em contraste com esses dois estilos de escuta, está a detalhada ou total, na qual conteúdos devem ser compreendidos da forma mais completa possível.

relevantes, já que o videoclipe não apresentava tantas imagens contextuais, como foi o caso das outras músicas. No entanto, com a compreensão global e a ativação de conhecimentos anteriores, se tornava possível a identificação dos elementos faltantes na letra.

Figura 9: Pergunta 5 do quiz para a música *Barfuß am Klavier*

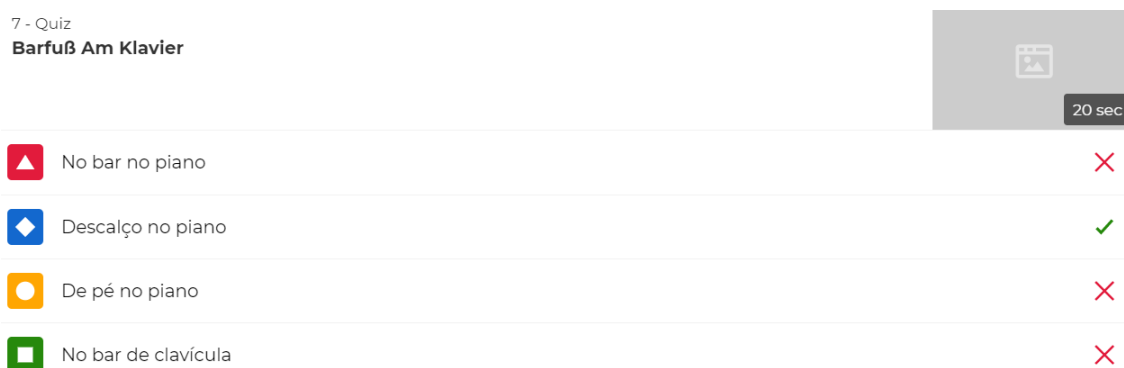


Fonte: perguntas da autora na plataforma *Kahoot*

Esta atividade oferecia espaço para a discussão acerca do significado e usos dos verbos modais conjugados no pretérito, uma temática importante, mas desafiadora para a(o) aprendiz de ALA. Além disso, também era importante a ativação da memória auditiva e da identificação das informações contextuais.

Diferentemente das outras músicas que, tratavam de temas mais alegres, envolvendo relacionamentos sociais e românticos bem-sucedidos, essa canção apresentava a história de um casal que terminou o relacionamento. No entanto, trata-se na canção, da história do término de maneira sutil. Logo, a(o)s aluna(o)s precisariam identificar contextualmente, e pela compreensão global, quais eram as justificativas para o término.

Muitas vezes as relações amorosas e sociais representam temas de interesse da(o)s aprendizes. Nesse sentido, as diferentes abordagens, palavras, construções e expressões para manifestar tal sentimento poderia ser comparadas, tanto entre as músicas do projeto, como com trechos de músicas em língua portuguesa.

Figura 10: Pergunta 7 do *quiz* para a música *Barfuß am Klavier*

Fonte: perguntas da autora na plataforma *Kahoot*

A última questão do *quiz* visava levar a(o)s aluna(o)s a propor um equivalente em língua portuguesa para o título da música. O título pode ser discutido também antes da aplicação do *quiz*, oferecendo espaço para que a(o)s aprendizes levantem hipóteses acerca do seu significado e sobre o conteúdo da letra da canção que ainda não ouviram. Atividades lúdicas como esta, que brincam com os sons e significados nas duas línguas, também são bastante relevantes, já que a(o)d aprendizes demonstraram interesse em trabalhar com análises contrastivas e diferentes interpretações dos significados.

Finalmente, notamos que a participação da(o)s aluna(o)s durante o projeto se tornou cada vez mais ativa, eles se envolviam nas discussões acerca dos temas linguísticos, culturais e de estratégia de ensino e aprendizagem. Além disso, o trabalho colaborativo, tanto em sala de aula, como online no *Padlet*, foi bastante positivo. Este aplicativo pode ser utilizado simultaneamente às práticas em sala de aula, seja voltado ao conteúdo prescrito pelo currículo do curso, como em atividades extras, como a publicação de sugestão de leituras, vídeos, links da internet, entre outros. As ferramentas disponíveis na plataforma são relevantes para o trabalho colaborativo, como por exemplo, os comentários em forma de chat e as diversas possibilidades de publicação em diferentes formatos, como documento Word, imagens, vídeos, links etc.

Conseqüentemente, foi possível notar uma melhoria na interação entre a(o)s aluna(o)s e a professora, bem como do ambiente dentro e fora sala de aula, por exemplo, quando eles comemoravam animadamente os acertos, quando entendiam o conteúdo das letras e brincadeiras, ou quando participavam ativamente nas atividades cooperativas aplicadas no *Padlet*.

Nesse sentido, consideramos pertinente a aplicação de projetos dessa natureza em sala de aula de ALA, de modo a abrir novos espaços para que a(o)s estudantes se tornem responsáveis pelas escolhas, desenvolvimentos e discussões acerca dos diferentes temas trabalhados. As músicas e as perguntas podem ser adaptadas para alcançar as necessidades de aprendizagem da(o)s estudantes em contextos específicos. Além dos aspectos socioculturais mencionados anteriormente, esta abordagem pode ser relevante para a reflexão crítica sobre as possibilidades e desafios do futuro profissional de Letras na atualidade, tanto para professores, tradutores e pesquisadores.

6 Conclusão

Com o avanço da tecnologia, a música e as mídias digitais tornaram-se cada vez mais presentes na vida dos jovens. Logo, o trabalho pedagógico deveria refletir estas mudanças, adaptando as atividades e projetos dos interesses e necessidades da(o)s estudantes. Nesse sentido, tivemos a intenção de oferecer reflexões, com base teórica, acerca do potencial da música aliada às mídias digitais para o processo de ensino e aprendizagem de língua alemã.

Pereira (2007) defende que a utilização de canções que apresentam variedades linguísticas pode ser interessante, pois, analisando-se a forma como grupos diferentes manipulam a língua, é possível verificar as ideias por eles expressas. Nesse sentido, as aulas de ALA com música podem ajudar a desenvolver a progressão lexical e gramatical presente em materiais didáticos do material didático tradicional, por exemplo, com o ensino e a análise contrastiva das PMs, as variedades linguísticas, aspectos gramaticais e lexicais diversificados, a discussão e a reflexão acerca de questões culturais e estratégias de ensino e aprendizagem de LA.

Conseqüentemente, os recursos digitais podem viabilizar uma maior interação entre os tópicos a serem abordados no ensino e aprendizagem de LA, bem como a integração entre aluna(o)s e a(o) professor(a), contribuindo para a construção dinâmica do conhecimento linguístico e cultural. Além disso, tal abordagem pode favorecer a formação crítico-reflexiva e, incentivar o desenvolvimento da autonomia da(o)s estudantes universitários.

Por meio do uso das plataformas *Kahoot* e *Padlet*, conseguimos identificar espaços colaborativos e participativos, iniciados pelo envolvimento do(a)s aluno(a)s na

escolha e preparação do projeto com música. O(a)s aprendizes, que anteriormente não se sentiam seguros em se envolver nas atividades em sala de aula, tiveram a oportunidade de trabalharem cooperativamente com os colegas e a professora. Nesse sentido, as atividades criaram espaço para que os/as aprendizes compartilhassem ideias, hipóteses, opiniões e interesses, melhorando o envolvimento e a motivação pelo aprendizado de ALA, assim como o ambiente em sala de aula.

Nesse contexto, fica claro que a(o) docente deve trabalhar como motivadora(o) e mediadora(o), dando mais espaço e voz aos participantes. Esse deslocamento do papel da(o) professora(o) como centro do ensino favorece a aprendizagem autônoma. Ao discutir as perguntas e respostas do *Kahoot* e, ao estabelecer discussões e publicar novos materiais na plataforma *Padlet*, o(a)s aluno(a)s trabalharam conjuntamente para compreender os significados e expressar seus interesses e opiniões. Não obstante, no sentido de evitar frustrações e interrupções na interação, recomenda-se definir previamente com o(a)s aluno(a)s quais serão objetivos dos projetos, quais plataformas digitais devem ser utilizadas, quais papéis cada um deve assumir e como os *feedbacks* e correções devem ser apresentados.

Muitas pesquisas ainda precisam ser realizadas nas áreas de ensino de música e a utilização de MDs em sala de aula de LA, especialmente voltadas às questões de *feedback* e correção. No entanto, esperamos com este artigo abrir espaço para troca de experiências e sugestões de atividades didáticas que desafiem a criatividade e a motivação no ensino de LA, e especialmente, que possibilite uma maior participação da(o)s aluna(o)s, tornando-o (co) responsável pelo seu processo de aprendizagem. Concluímos que projetos que trabalhem diferentes gêneros, textos, contextos culturais, usos de linguagem e, que envolvam e motivem a(o)s estudantes, têm um grande potencial para um ensino crítico e atual de LA.

Referências bibliográficas

- AQUINO, M. Projeto Novela: uma abordagem comunicativa e intercultural no ensino de alemão como língua estrangeira. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 22, n. 38, set.-dez. 2019, p. 31-47
- AQUINO, M. O ensino das partículas modais alemãs: estratégias didáticas em ALE. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (no prelo).
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

- ELLIS, R. *Instructed second language acquisition*. Oxford. Blackwell, 1990.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula* (org.). 4ª edição. São Paulo: Ática, 2006.
- HALLET, W. Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: HECKE, C./SURKAMP, C. (Ed.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr, 2010. p. 26-54.
- KAPP, K. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer, 2012.
- KIM, H., KNOW, Y. *Exploring smartphone applications for effective mobile-assisted language learning*. Multimedia-Assisted Language Learning, 2012, p. 31 – 57.
- KÖNIG, E. Kontrastive Analysen Deutsch-Englisch: eine Übersicht. In: HELBIG, G. et al. (org.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, v. 1. Berlin/New York: de Gruyter, 2001, p. 324-330.
- KRAMSCH, C.J. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- KRUMM, H-J. Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: BAUSCH, K; CHRIST, H; KRUMM, H. J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: A. Francke, 2007, p. 138-144.
- LEFFA, V. J. Call as action. In: MARRIOTT, R. C. V; TORRES, P. L. (Org.). *E-learning methodologies for language acquisition*. Hershey PA: IGI Global, 2009, p. 39-52.
- LEITE, S. A. da S. *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo, Casa do Psicólogo. 2006.
- MARQUES-SCHÄFER, G.; ROZENFELD, C. C. DE F. *Ensino de Línguas e Tecnologias Móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco*. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.
- MARQUES-SCHÄFER, G. Competência Midiática e Tecnologias Móveis: Desafios e Perspectivas para a formação de Professores de Línguas Estrangeiras. *Anais do 1º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG)*, na Universidade de São Paulo, 2015.
- MURPHEY, T. *Song and music in language learning: an analysis of pop song lyrics and the use of song and music in teaching English to speakers of other languages*. Bern, Frankfurt am Main, New York, Paris: Peter Lang, 1990.
- MEIRELES, S. M. Fonética na aula de alemão: Schon wieder oder immer weiter? *Projekt – Revista Brasileira dos Professores de Alemão no Brasil*, n. 31/32. São Paulo: ABRAPA, 1998, p. 47-53.
- MIARELLI, R. N. *A aprendizagem da língua alemã por brasileiros: aspectos fonéticos e fonológicos*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. 2019.
- MURPHEY, T. *Music and songs*. Oxford, Oxford University Press, 1992.
- PAIVA, V. L. M. DE O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares – Volume III*. Campinas: Pontes, 2013. p. 209-230.
- PEREIRA, P. G. *Reflexões sobre o uso de música na sala de aula de língua estrangeira: as crenças e a prática de dois professores de inglês*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia. 2007.
- PEREIRA, P. G. Reflexões teóricas sobre o uso de música nas aulas de língua estrangeira. *Intersecções*, v. 7, n. 2, 2014, p. 203-226.
- PESSOA, A. R.; DUQUEVIZ, B. C. *Learning English musically*. Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia: UFG, 2006, p. 465-474.

- RAJAGOPALAN, K. *Por uma Lingüística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética*. São Paulo: Parábola, 2003.
- RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. Approaches to classroom investigation in teaching. In: RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge Press, 1996, p. 6 – 28.
- RÖSLER, D. *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, 2012.
- ROZENFELD, C. C. F.; VIANA, N. O desestranhamento em relação ao alemão na aprendizagem do idioma: um processo de aproximação ao “outro” sob a perspectiva da competência intercultural. *Pandaemonium Germanicum*, n. 17, 2011, p. 259-288.
- ROZENFELD, C. C. F.; EVANGELISTA, M. C. R. G. O ambiente virtual na formação inicial de professores de alemão como apoio para o ensino e a aprendizagem da língua e a reflexão sobre ações-docentes. *Pandaemonium Germanicum* 14(18), 2011, p. 214-247.
- SCHLATTER, M; GARCEZ, P. DE M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.). *Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, v. 1, 2009, 127-172.
- SONCINI, F.; COSTA, MJ. Efeito da prática musical no reconhecimento da fala no silêncio e no ruído. *Pró-Fono Rev Atual Cient*. V.18, n. 2, 2006, 161-170.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

*Recebido em 5 de dezembro de 2019
Aceito em 22 de abril de 2020*