

O USO DA MÚSICA NO ENSINO DE INGLÊS: UMA ABORDAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE, PRONÚNCIA E APRENDIZAGEM DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO ENSINO MÉDIO

Autor (1): Isabelle Cristino Gaspar ¹

Orientador(a): Daniela Aparecida Vendramini Zanella²

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso investigou o uso da música como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da oralidade, da pronúncia e do repertório linguístico no ensino de língua inglesa no Ensino Médio. Fundamentada no dialogismo bakhtiniano (Bakhtin, 1986), nos multiletramentos (Rojo, 2012) e na teoria dos gêneros discursivos (Marcuschi, 2008), a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, articulada aos princípios da pesquisa. Inicialmente, realizou-se uma análise dialógica e multimodal das atividades de *Listening* e *Speaking* da Unidade 4 do livro *Way to Go!* (PNLD 2021), evidenciando potencialidades e limitações do material didático. Posteriormente, elaboraram-se e aplicaram-se propostas didáticas utilizando músicas pop como recurso para práticas de compreensão auditiva, pronunciation drills, estudo de expressões idiomáticas e produção oral colaborativa. Os resultados indicam que o uso da música pop favorece significativamente a interação dialógica, amplia a fluência e a expressividade dos alunos, facilita a compreensão de elementos prosódicos do inglês e fortalece o engajamento discente. Conclui-se que a integração entre música, dialogismo e multiletramentos constitui uma estratégia potente para um ensino de inglês mais significativo, crítico e alinhado às práticas socioculturais contemporâneas dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de Inglês; Música Pop; Oralidade; Multiletramentos; Gêneros Discursivos.

¹ UNISO, Sorocaba, São Paulo, Brasil. E-mail: 00116031@aluno.uniso.br

² UNISO, Sorocaba, São Paulo, Brasil. E-mail: daniela.zanella@prof.uniso.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0331-545X>

THE USE OF MUSIC IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: AN APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF ORALITY, PRONUNCIATION, AND THE LEARNING OF IDIOMATIC EXPRESSIONS IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT

This undergraduate thesis investigated the use of pop music as a pedagogical tool to develop oral skills, pronunciation, and linguistic repertoire in Brazilian high school English classes. Grounded in Bakhtinian dialogism (BAKHTIN, 1986), multiliteracies theory (ROJO, 2012), and the theory of discourse genres (MARCUSCHI, 2008), the study employed a qualitative exploratory approach within the framework of action research. Initially, a dialogic and multimodal analysis of the Listening and Speaking activities from Unit 4 of the *Way to Go!* textbook (PNLD 2021) was conducted, revealing both strengths and limitations in terms of promoting authentic interaction. Subsequently, pedagogical proposals using pop songs were designed and implemented, including listening tasks, pronunciation drills, idioms exploration, and collaborative oral production. The findings demonstrate that pop music significantly enhances dialogic interaction, increases students' fluency and expressive ability, supports the comprehension of prosodic features of English, and strengthens motivation and engagement. The study concludes that integrating music, dialogism, and multiliteracies represents an effective strategy for promoting meaningful, critical, and culturally responsive English language teaching in contemporary educational contexts.

Keywords: English Teaching; Pop Music; Oral Skills; Multiliteracies; Discourse Genres.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como foco analisar materiais didáticos de língua inglesa e elaborar atividades que auxiliem no ensino de idiomas. O ensino de língua inglesa no Brasil, especialmente no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, apresenta desafios que se repetem ao longo dos anos e permanecem como barreiras para o desenvolvimento pleno das habilidades comunicativas dos estudantes. Embora as diretrizes curriculares e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017 e 2018) indiquem a importância da oralidade, da pronúncia e do contato com práticas comunicativas autênticas, a realidade escolar mostra um cenário em que o ensino ainda se concentra na transmissão de conteúdos gramaticais e na tradução de textos descontextualizados. Esse modelo, pautado em atividades estruturais e pouco interativas, acaba por limitar a participação dos alunos e restringir o uso da língua inglesa a exercícios artificiais, distantes de situações reais de comunicação.

Diversos estudos confirmam esse panorama. Santos (2024), por exemplo, demonstra que, embora a oralidade seja um dos objetivos centrais do ensino de inglês, muitos alunos chegam ao final da educação básica com dificuldades em se comunicar oralmente. Isso se deve, em grande parte, à ausência de recursos autênticos e metodologias que valorizem a interação e a motivação dos estudantes. É nesse contexto que se torna relevante a busca por alternativas pedagógicas capazes de aproximar a língua estrangeira da realidade juvenil, despertando engajamento e favorecendo a aprendizagem significativa.

Nesse processo, o livro didático ocupa papel central. No Brasil, especialmente a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (Brasil, 2024), ele se consolidou como principal recurso de ensino. Entretanto, pesquisadores como Rojo (2006, 2012) e Marcuschi (2008) apontam suas limitações recorrentes: a predominância de textos artificiais, a falta de representatividade cultural, a escassez de atividades voltadas à oralidade e a ausência de gêneros discursivos autênticos que circulem fora da escola. Em muitos casos, o inglês é tratado apenas como código ou sistema de regras, sem contemplar sua dimensão viva, interativa e social.

Para compreender criticamente esse cenário, a perspectiva dialógica da linguagem, desenvolvida por Bakhtin e pelo Círculo, oferece uma instrumentação teórica fundamental. Para Bakhtin (1992, 2003), a linguagem é sempre dialógica, construída a partir da interação entre diferentes vozes sociais. Cada enunciado, não é neutro ou isolado, mas constitui uma resposta a outros enunciados que o antecedem, carregando marcas culturais, ideológicas e identitárias. Ao aplicar essa concepção ao ensino de línguas, entende-se que o trabalho pedagógico deve priorizar enunciados autênticos, isto é, textos e práticas discursivas que circulem na sociedade e que mobilizam diferentes vozes e perspectivas.

Essa visão se articula também com as reflexões de Volochínov (2017), que destaca a natureza ideológica de todo signo linguístico. Em sala de aula, isso significa reconhecer que o ensino de inglês não se limita à transmissão de estruturas linguísticas, mas envolve também a circulação de valores, identidades e representações sociais. Nessa perspectiva, a música pop pode ser compreendida como um signo ideológico em movimento, um enunciado socialmente vivo, que caminha entre a indústria cultural, a juventude e a sala de aula, carregando discursos múltiplos e estimulando a interpretação crítica.

A música pop, ao contrário dos textos artificiais frequentemente presentes nos livros didáticos, é um gênero discursivo autêntico. Suas letras, performances e clipes estabelecem diálogos com a cultura juvenil, com os meios de comunicação de massa e com questões sociais contemporâneas. Ao ser incorporada ao ensino de inglês, não apenas promove motivação e engajamento, como também instaura um espaço de heterodiscursivo, no qual se encontram diversas perspectivas, dos artistas, dos alunos, da cultura global e das práticas pedagógicas.

Em uma visão bakhtiniana, entende-se como heterodiscursivo:

“Para Bakhtin, o heterodiscursivo é produto da estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, falares de grupos, jargões profissionais, e compreende toda a diversidade de vozes e discursos que povoam a vida social, divergindo aqui, contrapondo-se ali, combinando-se adiante, relativizando-se uns aos outros e cada um procurando seu próprio espaço de realização. [...] Trata-se de um universo discursivo povoado por uma diversidade de linguagens e vozes sociais, que são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de sua compreensão verbalizada, horizontes semânticos e axiológicos.” (Bezerra, 2015, p. 12)

Nesse sentido, concorda-se com Oliveira e Silva (2018) e Delfino (2020), que apontam a contribuição da música para o desenvolvimento de vocabulário, expressões idiomáticas, pronúncia e oralidade, sem perder de vista sua relevância cultural e afetiva.

Do ponto de vista do letramento, Rojo (2012) e a compreensão da música como prática de *multiletramentos*³. Ao trabalhar com canções em sala de aula, o professor não explora apenas o texto verbal escrito, mas também recursos multimodais como som, ritmo, imagens e performances. Isso amplia as possibilidades de aprendizagem e dialoga com a forma como os estudantes já consomem cultura fora da escola, tornando a experiência educativa mais próxima de suas vivências cotidianas.

Diante disso, a análise de materiais didáticos sob a perspectiva dialógica deve considerar alguns critérios fundamentais como: a presença ou ausência de gêneros discursivos autênticos, a abertura para múltiplas vozes sociais e culturais, a valorização da oralidade e da pronúncia, a abordagem da língua como prática cultural, a exploração da multimodalidade. Aplicando esses critérios a livros de inglês do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, é possível perceber que muitos deles ainda carecem de enunciados vivos e de práticas comunicativas reais, abrindo espaço para que a música se apresente como recurso pedagógico complementar.

Portanto, a partir de uma perspectiva dialógica, a música não deve ser vista apenas como estratégia lúdica, mas como um enunciado cultural que traz para a sala de aula vozes sociais diversas, promovendo interação, criticidade e engajamento. Incorporar esse gênero ao ensino de inglês significa ampliar o horizonte dos materiais didáticos tradicionais e proporcionar aos estudantes uma experiência de aprendizagem mais autêntica, multimodal e significativa, em consonância com as demandas contemporâneas de ensino de línguas.

³ O uso e a exploração de textos de diversas fontes, formatos e mídias implica abordar na escola uma diversidade de perspectivas, fazendo com que diferentes culturas e linguagens sejam incluídas e contempladas na educação formal. (NLG, 1996). [...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. [...] são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/de massa/erudito”), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização e produções de diferentes “coleções”. (García Canclini, 1989 e 2008, p. 302-309 e Rojo, 2012)

2. O ENSINO NO BRASIL E SEUS DESAFIOS

O ensino de Língua Inglesa no Brasil é caracterizado por desafios estruturais e socioeconômicos que impactam diretamente a proficiência dos estudantes. Embora o inglês seja amplamente reconhecido como língua franca global, o acesso a um ensino de qualidade ainda é desigual e, frequentemente, insuficiente para atender às demandas contemporâneas de comunicação.

Segundo o English Proficiency Index (EF EPI) de 2024, o Brasil ocupa a 81ª posição entre 116 países avaliados, com uma pontuação de 466, classificando-se no nível de proficiência "baixo" (EF, 2024). Essa classificação reflete a realidade educacional do país, onde apenas 5% da população possui algum conhecimento funcional da língua, e menos de 1% é fluente (Correio Braziliense, 2024).

Na rede pública de educação, esses desafios se manifestam de forma mais acentuada. A insuficiência de infraestrutura escolar adequada, a escassez de materiais didáticos atualizados e a limitada oferta de formação continuada para professores de inglês constituem barreiras significativas para o ensino efetivo da língua. De acordo com estudo do British Council, 43% dos professores de inglês da rede pública enfrentam dificuldades com recursos didáticos, e 24% relatam falta de acesso à internet em sala de aula (Council, 2018).

Além disso, muitos docentes acumulam funções em múltiplas disciplinas, dificultando a especialização necessária para a aplicação de metodologias comunicativas contemporâneas. A pesquisa revelou que 41% dos professores de inglês lecionam outras disciplinas além do inglês, o que significa que têm que dividir o seu tempo de forma a conseguir planejar conteúdos (Council, 2018).

Historicamente, o ensino de inglês no país privilegiou a gramática e a leitura textual em detrimento da prática comunicativa. Como consequência, embora os estudantes frequentemente consigam compreender e traduzir textos escritos, apresentam grande dificuldade na expressão oral, evidenciando insegurança para interações verbais. Elementos essenciais à fluência, como pronúncia adequada, entonação correta e uso de expressões idiomáticas, são frequentemente negligenciados, resultando em um descompasso entre o conhecimento teórico e a aplicação prática da língua.

Essa lacuna tem implicações significativas para o desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional dos estudantes, restringindo suas oportunidades de inserção em ambientes de trabalho globais e sua participação em contextos de interação internacional. A superação desses desafios demanda estratégias integradas, que envolvam investimentos em formação docente, atualização de materiais didáticos, infraestrutura adequada e a implementação de metodologias centradas na comunicação autêntica e contextualizada.

3. O PAPEL DOS MATERIAIS DIDÁTICOS E SUAS LIMITAÇÕES: BNCC E PNLD

Apesar dos avanços teóricos no ensino de inglês, a prática em sala de aula ainda é fortemente influenciada pelos materiais didáticos, especialmente os livros. No Brasil, a distribuição desses materiais é regida por diretrizes governamentais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) (Brasil, 2025). A BNCC estabelece as competências e habilidades essenciais que os alunos devem desenvolver, destacando, no caso do inglês, a importância da comunicação e do multiletramento (Brasil, 2018). No entanto, a implementação dessas diretrizes na prática pedagógica apresenta desafios significativos. Embora os livros aprovados pelo PNLD sigam as orientações da BNCC, eles frequentemente não atendem plenamente às necessidades de uma abordagem comunicativa, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento da oralidade (Brasil, 2025).

As limitações dos livros didáticos manifestam-se de diferentes formas. Primeiramente, observa-se um conteúdo engessado, em que a estrutura de unidades e lições prioriza exercícios de gramática e vocabulário isolados, com pouca ênfase na prática oral contextualizada. Em segundo lugar, há uma falta de autenticidade, uma vez que os diálogos e textos apresentados nem sempre refletem o uso real da língua, dificultando a familiarização do aluno com expressões idiomáticas e gírias. Apesar da inclusão de áudios e vídeos, a maioria dos materiais ainda carece de recursos autênticos e culturalmente relevantes para os estudantes, como músicas, podcasts ou trechos de filmes, reduzindo o potencial de engajamento e aprofundamento cultural (Xavier, 2008; Vieira; Szundy, 2022).

Diante dessas limitações, torna-se evidente a necessidade de que o professor busque materiais complementares que possam suprir as lacunas deixadas pelos livros didáticos. Nesse contexto, a música se apresenta como um recurso pedagógico significativo, pois permite o contato com materiais autênticos que dialogam com os interesses e a realidade dos alunos, ao mesmo tempo em que promovem o desenvolvimento da oralidade, da compreensão auditiva e do repertório cultural na língua inglesa. Assim, a integração de recursos complementares, como a música, pode contribuir para a construção de uma abordagem mais comunicativa e contextualizada, em consonância com as diretrizes da BNCC e os objetivos do PNLD.

3.1. A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Para compreender a relevância da música no ensino de línguas, é fundamental adotar uma perspectiva dialógica da linguagem, conforme proposta por Mikhail Bakhtin e o Círculo de Bakhtin. Nessa visão, a linguagem não é um sistema estático de regras, mas um fenômeno social e vivo, constituído por meio da interação e do diálogo.

Segundo Bakhtin (1992), todo enunciado seja uma frase, um texto ou, no nosso caso, a letra de uma canção, é uma resposta a enunciados anteriores e antecipa uma resposta futura. A linguagem, portanto, é inerentemente dialógica e polifônica, pois carrega em si a voz de diferentes sujeitos e a ressonância de contextos variados. Ao trabalhar com uma música, o professor não está apenas apresentando um conjunto de palavras, mas sim um enunciado carregado de vozes e intenções, que pode ser analisado e debatido em sala de aula.

Essa abordagem se conecta diretamente com a noção de gêneros textuais de Marcuschi (2008). Para ele, os gêneros são formas de interação social que se materializam em textos concretos e que refletem as práticas comunicativas de uma cultura. A música pop é, inequivocamente, um gênero textual, com suas próprias características, temas e contextos de produção. Ao explorar uma canção, o aluno não está apenas aprendendo vocabulário e pronúncia, mas também se inserindo em um diálogo cultural, compreendendo as motivações, emoções e ideias expressas pelo compositor.

A perspectiva dialógica legitima o uso de materiais autênticos como a música, pois a vê não como um mero objeto de estudo gramatical, mas como um elo de comunicação entre o produtor e o receptor. Essa abordagem contribui para um ensino de língua mais dinâmico e significativo, no qual a oralidade é vista como uma prática social e não apenas como uma habilidade isolada. O aluno, ao interagir com a música, não só desenvolve sua capacidade de falar, mas também a de compreender o mundo através da voz do outro.

3.2. A MÚSICA COMO GÊNERO DISCURSIVO AUTÊNTICO E MULTIMODAL

A análise da música sob a ótica dos gêneros discursivos e da multimodalidade revela seu potencial pedagógico no ensino de línguas, especialmente no desenvolvimento das habilidades de compreensão auditiva e expressão oral. Conforme Rojo (2012), o conceito de multiletramentos abrange a capacidade de interpretar e produzir textos em diferentes linguagens e mídias, considerando as práticas culturais e sociais dos indivíduos. Nesse contexto, a música se configura como um gênero discursivo autêntico, refletindo as práticas comunicativas e as vivências culturais da sociedade contemporânea.

Ao contrário dos diálogos artificiais e previsíveis presentes em materiais didáticos convencionais, as letras das músicas incorporam vocabulário, expressões idiomáticas e estruturas linguísticas utilizadas no cotidiano, proporcionando aos alunos uma experiência mais próxima da língua em uso real. Além disso, é intrinsecamente multimodal, combinando elementos verbais, sonoros e visuais que se complementam para criar significado. A letra da música transmite conteúdo verbal, enquanto a melodia e o ritmo influenciam o tom e a emoção, e o videoclipe oferece um contexto visual que enriquece a compreensão e a interpretação da mensagem.

Essa abordagem multimodal permite que o professor trabalhe o ensino de língua inglesa de forma integrada e contextualizada, tornando a aprendizagem mais significativa e engajante para os alunos. Ao interpretar uma canção e seu videoclipe, o aluno não apenas decodifica palavras, mas também se torna um leitor e crítico cultural, desenvolvendo habilidades que vão além do aprendizado linguístico, como a compreensão intercultural e a análise crítica de diferentes formas de expressão.

3.3. IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE, PRONÚNCIA E EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

O uso da música pop como gênero discursivo autêntico e multimodal apresenta implicações significativas para o desenvolvimento da oralidade, da pronúncia e do aprendizado de expressões idiomáticas no ensino de inglês. Ao inserir a música em atividades pedagógicas, é possível criar um ambiente de prática autêntico e motivador, que incentiva os alunos a utilizar a língua de forma ativa e espontânea, superando a barreira do medo de errar (Souza, 2018).

No que se refere à oralidade e fluência, a repetição do refrão e o ritmo das canções auxiliam na internalização da entonação e do fluxo natural do inglês, promovendo uma fala mais coesa e menos mecanizada. Atividades como cantar junto, recitar letras, debater significados ou reescrever trechos da música estimulam o uso ativo do idioma, favorecendo a prática oral em contextos reais. Conforme destacam Rojo (2012) e Marcuschi (2008), ao interagir com materiais autênticos, os alunos não apenas reproduzem palavras, mas participam de um diálogo cultural e comunicativo, essencial para a aprendizagem significativa.

A música pop também desempenha papel relevante no aprimoramento da pronúncia e da fonética. A melodia e o ritmo das canções facilitam a percepção de fonemas e a acentuação correta das palavras, contribuindo para a inteligibilidade da fala.

- Elementos como sons específicos como por exemplo, a distinção entre *“bit”* e *“beat”* como nas músicas **“It's Time”** da banda de pop rock Imagine Dragons e **“Beat It”** do cantor estadunidense Michael Jackson.

*“It's time to begin, isn't it? I get a little **bit** bigger, but then I'll admit”*

*“Just **beat** it (beat it), **beat** it (beat it)”*

- Vogais reduzidas e contrações comuns na língua falada *“gonna”* em vez de *“going to”* como na música **“Like I'm Gonna Lose You (feat. John Legend)”** da cantora norte-americana Meghan Trainor

*“So I'm **gonna** love you like I'm gonna lose you, I'm **gonna** hold you, like I'm saying goodbye”*

Ligações entre palavras (*linking sounds*) são trabalhados de maneira orgânica através da escuta contínua de canções e vídeos (Silva, 2019). Essa prática permite aos alunos corrigir e aprimorar sua própria pronúncia com base em modelos autênticos, favorecendo a aquisição de uma fala mais natural.

Além disso, as músicas pop são ricas em expressões idiomáticas, gírias e phrasal verbs, elementos que raramente aparecem nos livros didáticos tradicionais. Ao analisar uma canção, o aluno aprende não apenas o significado de uma expressão, mas também seu contexto de uso. Por exemplo, a expressão “*break a leg*” pode ser compreendida como um desejo de boa sorte antes de uma apresentação, tornando o aprendizado mais concreto e memorável. Essa abordagem contextualizada, em oposição à memorização de listas isoladas de vocabulário, facilita a retenção de palavras e expressões e permite que sejam utilizadas em situações de comunicação real, fortalecendo a capacidade de expressão e interação do aluno (Rojo, 2012; Souza, 2018).

Dessa forma, a música pop se consolida como um recurso pedagógico estratégico, capaz de superar limitações do ensino tradicional e de promover uma aprendizagem mais completa e autêntica, integrando aspectos de oralidade, pronúncia e conhecimento cultural e linguístico.

4. METODOLOGIA

A presente pesquisa é de caráter exploratório, com abordagem qualitativa e fundamentação teórico-metodológica no dialogismo bakhtiniano, uma vez que busca aprofundar a compreensão sobre o uso da música pop como ferramenta pedagógica no ensino de Língua Inglesa. Essa pesquisa enfatiza o desenvolvimento da oralidade, da pronúncia e da aprendizagem de expressões idiomáticas entre estudantes do ensino médio. A escolha desse enfoque deve-se ao fato de que o objetivo do estudo não é medir ou quantificar dados, mas compreender como os alunos interagem, produzem sentidos e constroem conhecimento linguístico por meio de práticas dialógicas mediadas pela música em aulas de inglês.

Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem é uma atividade social e interacional, e todo enunciado é constituído na relação com outros enunciados, carregando vozes, ideologias e valores. Desse modo, podemos compreender o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa que implica analisar as interações e os discursos produzidos no contexto da sala de aula, reconhecendo que a relação com o outro constroem sentidos.

...o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda

compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (Bakhtin, 2006 a, p. 271).

A epistemologia dialógica adotada nesta pesquisa parte da ideia de que o conhecimento é construído por meio da interação verbal e social, e não pela simples transmissão de informações. Como afirma Bakhtin (1986, p. 91), “todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados”, o que significa que a linguagem é um fenômeno dinâmico, coletivo e histórico. Dessa forma, investigar a aprendizagem do inglês a partir da música pop envolve observar os múltiplos sentidos produzidos na sala de aula quando os alunos dialogam com textos musicais autênticos e multimodais.

Essa metodologia também tem como apoio os conceitos de letramento e multiletramentos desenvolvidos por Rojo (2006, 2012), os quais ampliam a compreensão do ato de ler e escrever para além do domínio da escrita convencional, considerando as diversas práticas sociais e semióticas que permeiam o cotidiano dos sujeitos. De acordo com a autora, as práticas de multiletramentos, devem ser promovidas pela escola desde que envolvam diferentes linguagens, mídias e contextos culturais, integrando elementos verbais, visuais, sonoros e digitais.

A música, nesse sentido, trata-se de um gênero multimodal, pois combina letra, melodia, ritmo, performance e imagens (no caso de videocliques), esses elementos dialogam com a experiência cultural e comunicativa dos estudantes. Sob essa visão, o uso de músicas nas aulas de língua inglesa, não se limitam a um recurso motivacional, mas se inserem como uma prática de letramento e multiletramento, que mobiliza o estudante como um agente ativo, sendo leitor, ouvinte, intérprete e produtor de sentidos.

Rojo (2006) traz destaque aos gêneros discursivos autênticos que possibilitam ao aluno desenvolver competências de leitura, produções mais críticas e situadas, pois ele se relaciona com textos que circulam efetivamente em sua vida social. Esse princípio se alinha à concepção bakhtiniana de linguagem como interação entre vozes sociais e à ideia de Marcuschi (2008) de que os gêneros textuais são práticas comunicativas concretas e historicamente situadas, e não simples modelos estruturais.

Para Marcuschi (2008), trabalhar com gêneros no ensino de línguas é promover o contato do aluno com textos que tenham função social e relevância comunicativa, permitindo que o aprendizado vá além da repetição de estruturas gramaticais. Ele compreende os gêneros textuais como formas de ação social, que se materializam em situações comunicativas reais e refletem as atividades humanas.

Desse modo, quando adotamos a música como gênero discursivo no ensino de inglês, isso aproxima o ensino escolar das práticas de linguagem que os estudantes já vivenciam fora da escola (nas redes sociais, nas plataformas de streaming, nas mídias digitais e na cultura jovem). A canção, enquanto gênero discursivo Bakhtin (1986), é um enunciado vivo que condensa valores, ideologias e experiências sociais. Quando esse gênero se integra à sala de aula, ele estabelece um espaço de heterodiscurso, no qual as vozes do artista, da indústria

cultural, do professor e dos alunos se entrelaçam, promovendo o diálogo entre a língua inglesa e as identidades juvenis.

5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

A partir de uma abordagem complementar: a Análise Dialógica do Discurso, fundamentada em Bakhtin (1986), foi conduzida uma análise de material didático do livro *Way to Go!* (Moderna, PNLD 2021), especificamente a Unidade 4.

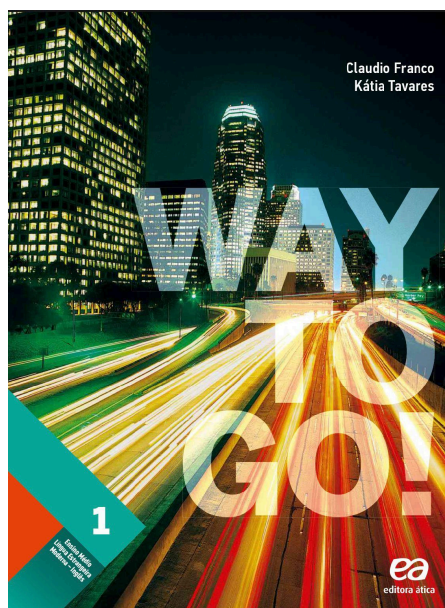


Imagem 1

Essa seleção se dá com base em sua relevância temática, potencial formativo e adequação teórico-metodológica aos métodos deste trabalho, que se orienta pelas concepções de dialogismo (Bakhtin, 1986), gêneros discursivos (Marcuschi, 2008) e multiletramentos (Rojo, 2012). Intitulada “*Feel the Image, Feel the Feeling*”, a unidade aborda linguagem, arte e emoção, integrando dimensões linguísticas, culturais e estéticas. Essa escolha se dá ao fato do material exercer um espaço discursivo fértil para o desenvolvimento da oralidade e da compreensão auditiva a partir de práticas dialógicas e interdisciplinares.

De um ponto de vista temático, a unidade aborda a relação entre sentimentos, percepção e expressão artística, o que possibilita a articulação entre língua, cultura e subjetividade. Na perspectiva bakhtiniana de linguagem, essa unidade aborda tais temas como uma atividade social e responsiva, em que os enunciados são produtos de interações concretas entre sujeitos situados historicamente (Bakhtin, 1986). O material favorece a construção de um sujeito ativo, podendo compreender e produzir discursos a partir de sua própria experiência social e cultural.

1. Análise: Tem como foco a identificação de características estruturais presentes no material com, por exemplo, tipos de textos, gêneros discursivos e objetivos das atividades.

2. Descrição: Descrevem, as estratégias pedagógicas, o uso da linguagem, verificando a presença de práticas dialógicas, multimodais e comunicativas.
3. Interpretação: Interpretação crítica das concepções de linguagem, ensino e aprendizagem presentes no material, identificando sua orientação metodológica

Essa abordagem permite observar a maneira como o livro *Way to Go!* constrói suas práticas de *listening* e *speaking*, quais concepções de linguagem orientam suas atividades e em que medida o material favorece práticas de ensino dialógicas e comunicativas.

Considerando que a pesquisa tem como base o dialogismo bakhtiniano, utilizou-se a Análise Dialógica do Discurso (Bakhtin, 1986), que possibilita compreender o material não apenas como um recurso pedagógico, mas como um enunciado social e ideológico. Na perspectiva de Bakhtin (1986), o texto é uma forma de interação verbal que reflete valores, visões de mundo e posições sociais. Ao analisar o material didático sob essa concepção dialógica⁴, identifica-se as vozes discursivas, podendo ser institucional, cultural e de aprendizado sujeitos aprendizes, assim como observar a maneira como essas vozes se relacionam e se sobrepõem e dialogam.

Desse modo, o método é relevante, já que a Análise Dialógica do Discurso oferece uma leitura metodológica e descritiva, trazendo um questionamento de “como o material é estruturado?” e “o que ele faz?”, trazendo um quadro técnico e descritivo da unidade, evidenciando suas práticas pedagógicas e escolhas linguísticas. Essa metodologia se aprofunda na compreensão do significado do material, que revela as relações de sentido, poder e ideologia que se manifestam nos enunciados.

5.1. COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS, COMUNICATIVAS E CRÍTICAS

5.1.1. ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

- **Etapa 1 – Análise**

Nesta primeira etapa, é observada a estrutura da unidade, os gêneros discursivos presentes e os tipos de atividades propostas nas seções *Listening and Speaking*. Iniciando essa unidade, com um “*Warming Up*” de imagens das pinturas reconhecidas mundialmente.

O material combina imagens icônicas da arte mundial. Como, O Grito (Munch), Monalisa (Da Vinci), A Persistência da Memória (Dalí) e Autorretrato (Van Gogh). A unidade conta com atividades de escuta e fala, associadas a vocabulário, expressões idiomáticas e estruturas gramaticais relacionadas à arte e aos sentimentos. Essa escolha

⁴ Na perspectiva bakhtiniana, a concepção dialógica entende que a linguagem é essencialmente interação. Todo enunciado responde a outros enunciados e antecipa novas respostas, sendo permeado por múltiplas vozes sociais e ideológicas. Assim, compreender e produzir linguagem é sempre um ato responsivo, situado e socialmente construído.

previamente mobiliza um conhecimento entre o conteúdo e os alunos, trazendo uma primeira aproximação dialógica com a arte e o tema.

The slide features a green header with the text "Feel the Image, Feel the Feeling" and "Unit 4". Below this is a red "Warming UP" box with the question "Do you know the name of these paintings? If so, which (ones)?" and a small red icon. The central part of the slide displays four paintings: "The Scream" by Edvard Munch, "The Artist's Self-Portrait" by Vincent van Gogh, "The Mona Lisa" by Leonardo da Vinci, and "The Persistence of Memory" by Salvador Dalí. At the bottom left, a yellow box lists "LEARNING OBJECTIVES": "to take part in discussions on feelings and art", "to learn how to use the modal verbs *may*, *might* and *could* to express possibility", "to identify nouns, adjectives and verbs ending in *-ing*", and "to explore descriptions of images". The page number "69" is in the bottom right corner.

Imagem 2

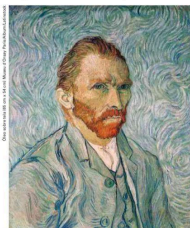
Ao explorarmos os gêneros (músicas, podcast, entrevista simulada, diálogo entre colegas) inseridos de forma autêntica no ambiente escolar traz contextos reais de uso da língua inglesa, aproximando-se da concepção de gêneros discursivos proposta por Marcuschi (2008). A estrutura linguística também se enfatiza como os verbos modais *may*, *might*, *could* e substantivos terminados em *-ing*, revelando uma integração entre forma e uso comunicativo. Tais estruturas linguísticas são muito presentes em gêneros musicais. Com isso, se faz perceber que o material busca promover práticas comunicativas contextualizadas, ainda que parte das atividades mantenha uma orientação gramatical explícita.

Em seguida, a análise é focada nas seções de *Listening and Speaking* que trazem exercícios de compreensão auditiva sobre o pintor Vincent van Gogh, seguida de atividades sobre produção oral com base nas discussões sobre arte, sentimentos e preferências pessoais. Na imagem 2 podemos compreender o desenvolvimento de cada exercício, considerando sua estrutura, características discursivas e interpretação pedagógico-ideológica.

LISTENING AND SPEAKING



1. In your opinion, which words and expressions from the box below are related to Vincent van Gogh? Write the answer in your notebook.




Vincent van Gogh, Self-Portrait (1889)

famous artist • paintings •
drawings • museum • journalist •
exhibition • modern art •
Brazilian painter •
expensive artworks

2. A new exhibition of Van Gogh's artworks has opened in Amsterdam. Listen to a podcast about the exhibition, "Van Gogh's life and work". Which of the following statements are correct? Write the answers in your notebook.

- Van Gogh was committed to drawing, painting and writing.
- He had no brothers or sisters.
- The Van Gogh Museum is in the Netherlands.
- The museum attracts a lot of visitors a year.
- The special exhibition includes Van Gogh's letters to his brother.
- Just one painting by Van Gogh is expensive.

TIP Antes de ouvir o áudio, leia os itens do exercício para conhecer as informações solicitadas. Você deverá prestar atenção a elas durante a escuta. Faça isso em todos os exercícios de compreensão oral.

3. Listen to the recording again and replace each icon  with numbers from the box below. Write the answers in your notebook.

5 • 10 • 37 • 47 • 100 • 900 • 1,500,000 • 2,000,000





- Age at death: 
- Number of years dedicated to art: 
- Number of letters to his brother: 
- Amount of visitors the Van Gogh Museum attracts a year: more than 



Imagem 3

Exercício 1: Ativação de conhecimento prévio e leitura multimodal

O primeiro exercício apresenta um autorretrato de Vincent van Gogh e um conjunto de palavras relacionadas ao campo semântico da arte. A proposta solicita que o aluno identifique, segundo sua opinião, quais termos associam-se ao artista. Em termos estruturais, a atividade inaugura a sequência pedagógica como uma prática de pré-listening, ativando conhecimentos prévios por meio da observação de uma imagem icônica e do reconhecimento de vocabulário temático. A organização gráfica, articulando imagem e lista lexical, reforça a função multimodal do enunciado, em consonância com os pressupostos dos multiletramentos.

O estilo linguístico do comando é simples, direto e fundamentado em linguagem instrucional, typical of communicative approaches, incentivando o aluno a observar, refletir e selecionar termos relevantes. A imagem funciona como um potente elemento discursivo, pois constitui, segundo Bakhtin (1986), um enunciado que convoca uma resposta interpretativa do sujeito. Ainda que as possibilidades de resposta estejam limitadas à lista apresentada, há um movimento dialógico inicial, no qual o aluno relaciona elementos visuais, culturais e linguísticos, produzindo sentidos a partir do diálogo entre texto e imagem. Dessa forma, esse primeiro exercício configura-se como uma porta de entrada para tematização da arte e dos sentimentos, preparando o terreno para práticas orais e auditivas subsequentes.

Exercício 2: Compreensão auditiva de texto informativo sobre exposição

O segundo exercício apresenta um áudio em formato de podcast sobre uma exposição de obras de Van Gogh em Amsterdam. O aluno deve ouvir o áudio e decidir quais afirmações são verdadeiras ou falsas. Estruturalmente, trata-se da principal atividade de listening da unidade, com foco em compreensão global e seletiva de informações. O gênero discursivo

utilizado, um podcast é contemporâneo e funcional, aproximando o estudante de práticas reais de escuta, o que reforça a dimensão comunicativa do ensino de línguas.

A linguagem empregada no áudio e nas afirmações envolve vocabulário específico da esfera artística e museológica, como *exhibition*, *museum*, *artworks* e *letters*. Essa escolha lexical demonstra coerência temática, ao mesmo tempo em que proporciona ampliação do repertório linguístico. A multimodalidade é menos evidente que no exercício anterior, pois o foco é deslocado para a escuta e para o processamento auditivo, mas ainda se observa articulação entre linguagem verbal oral e escrita.

De modo interpretativo, o exercício expõe o aluno a um discurso institucional típico do contexto cultural europeu, reafirmando vozes da tradição artística ocidental. Do ponto de vista bakhtiniano, entretanto, a responsividade do aluno é limitada, pois sua tarefa é apenas validar informações, não havendo espaço para posicionamento autoral ou construção de sentido. Trata-se, portanto, de um movimento dialógico restrito, no qual o aluno responde ao discurso do áudio de forma monológica, ainda que em um contexto comunicativo autêntico.

Exercício 3: Escuta para identificação de detalhes e informações numéricas

O terceiro exercício solicita que o aluno escute novamente o áudio e substitua ícones por números apresentados em uma caixa. Trata-se de uma atividade de *listening for details*, cujo objetivo é o desenvolvimento da atenção seletiva e da capacidade de identificar informações específicas, particularmente dados numéricos relacionados à vida e obra de Van Gogh.

A descrição linguístico-discursiva revela um estilo de linguagem factual, orientado à precisão e à recuperação de dados. A organização visual (ícones representando lacunas e números destacados) reforça o caráter multimodal da atividade, ainda que de modo mais sutil. A ênfase está no processamento auditivo minucioso, o que contribui para a familiarização do aluno com práticas sociais de escuta que exigem atenção a detalhes, como palestras, documentários e visitas guiadas.

Na interpretação pedagógica, percebe-se que o exercício fortalece habilidades auditivas importantes, mas permanece enquadrado em uma lógica de baixo diálogo. A resposta do aluno é técnica e convergente, deixando pouco espaço para interpretação ou autoria discursiva. Assim, apesar de sua relevância didática, a atividade apresenta baixo potencial dialógico no sentido bakhtiniano, pois opera predominantemente na esfera da decodificação.

4. Listen to the recording once more and check your answers.
5. Painters express themselves through their art. What forms of art does your school promote?

SPOKEN LANGUAGE

Listen to the recording and repeat. Notice the final **-ing** sound.

painting • drawing • feeling • crying • weeping • smiling

6. Copy the table below in your notebook. Then interview your classmates to find out about their tastes and experiences concerning art. Replace the green icons with new items to ask about. Replace the black icons with your classmates' names when their answer is affirmative. Take turns as in the example.
- Student A: Do you like drawing?
 Student B: Sure! How about you?
 Student A: No, I don't. Do you go to art museums at least once a year?
 Student B: Not really. And you?

Find someone who...	Classmates' names
... likes drawing.	○
... goes to art museums at least once a year.	○
... knows three Brazilian painters.	○
... prefers modern art to other forms.	○
... listens to classical music.	○
... enjoys dancing.	○
○	○
○	○

7. What is the most popular activity in exercise 6?

Imagem 4

Exercício 4: Revisão da escuta e consolidação das respostas

O exercício 4 é composto por uma instrução simples: ouvir o áudio novamente para checar as respostas anteriores. Sua estrutura é metalinguística e de metacognição, permitindo ao aluno revisar e confirmar sua compreensão auditiva.

O discurso instrucional é objetivo e conciso, com ausência de elementos visuais adicionais. A prática insere-se no ciclo natural de aprendizagem da oralidade: exposição, verificação e ajuste. Apesar de sua importância, o exercício não promove expansão significativa da responsividade dialógica, operando mais como um momento de consolidação técnica do que como espaço de produção discursiva. No plano interpretativo, trata-se de uma etapa funcional que fortalece autonomia e controle cognitivo, mas mantém o caráter monológico característico das atividades de compreensão auditiva do livro.

Exercício 5: Discussão oral sobre formas de expressão artística

No exercício 5, observa-se uma transição para uma prática mais interativa: o aluno deve responder oralmente à pergunta “*What forms of art does your school promote?*”. Este exercício marca uma ruptura com a linearidade dos anteriores, pois convida o estudante a mobilizar sua experiência sociocultural e a relacionar a temática artística ao seu próprio contexto escolar. O estilo linguístico do comando é comunicativo, baseado em perguntas abertas que estimulam a produção oral espontânea. A ausência de respostas predefinidas expande o espaço para a autoria discursiva do aluno, aproximando-se fortemente dos princípios do dialogismo bakhtiniano. Nesse movimento, o aluno não apenas recupera

conteúdo linguístico, mas também produz sentidos situados, articulando língua, escola e experiência pessoal.

Do ponto de vista discursivo, emerge aqui uma maior polifonia: a voz do aluno é valorizada e colocada em diálogo com sua realidade institucional, o que fortalece a dimensão social da língua. Interdisciplinarmente, relaciona-se arte, educação e sociedade, ampliando o horizonte interpretativo da unidade.

Exercício 6: Entrevista entre colegas (Find someone who...)

O exercício 6 é o mais claramente dialógico de toda a unidade. Nele, os alunos devem entrevistar colegas para completar uma tabela com informações a respeito de preferências e práticas relacionadas à arte, como apreciação de desenhos, idas a museus e interesse por música. Essa atividade reúne oralidade, interação face a face, tomada de turnos e negociação de sentidos, características centrais da abordagem comunicativa de línguas.

A linguagem utilizada nas amostras dialogadas do exercício é simples, funcional e cotidiana, permitindo ao aluno replicar estruturas reais de conversação em inglês, como “*Do you like...?, How about you?, Not really.*” A multimodalidade aparece na organização visual da tabela e nos balões de fala, que simulam situações reais de interação social. Esse exercício, trata-se da atividade que mais se aproxima da responsividade bakhtiniana autêntica, pois os alunos interagem entre si, respondem de forma espontânea, adaptam suas falas conforme o contexto e produzem enunciados próprios, não controlados pelo livro. Além disso, o exercício articula interdisciplinarmente arte, oralidade e relações sociais, configurando uma prática de uso da língua alinhada à vida real.

Exercício 7: Síntese interpretativa e análise de dados sociais

O último exercício solicita que os alunos respondam à pergunta: “*What is the most popular activity in exercise 6?*”. Trata-se de uma etapa reflexiva, que exige a análise dos dados coletados nas entrevistas orais para a produção de uma síntese informativa. A linguagem aqui tem caráter analítico e interpretativo, uma vez que o aluno deve observar padrões sociais emergentes do grupo e expressá-los em inglês. Há, portanto, uma valorização da leitura de dados e da compreensão do discurso coletivo.

Na perspectiva bakhtiniana, esse exercício apresenta caráter dialógico ampliado: o aluno não responde apenas a um prompt, mas sintetiza discursos múltiplos de seus colegas. Assim, sua fala incorpora vozes outras, configurando um enunciado responsável, situado e plurivocal. A prática evidencia interdisciplinaridade com Sociologia (leitura de dados sociais), Arte (tema central) e Língua Inglesa (uso comunicativo da linguagem), constituindo um espaço de produção significativa de sentido.

- **Etapa 2 – Descrição**

A Unidade 4 apresenta uma organização didática voltada ao desenvolvimento articulado da compreensão auditiva e da produção oral, utilizando como eixo temático a arte,

as emoções e as experiências estéticas. A estrutura geral da unidade revela uma intenção pedagógica clara: aproximar os estudantes do universo artístico por meio da língua inglesa, desenvolvendo competências comunicativas essenciais.

A seção de Listening é composta por um conjunto de atividades centradas na audição de um podcast educativo sobre Vincent van Gogh. O material combina elementos verbais, sonoros e visuais, já que o texto auditivo aparece acompanhado por imagens de obras famosas do artista (como Sunflowers e Starry Night), legendas e pequenos blocos explicativos. As tarefas associadas ao áudio incluem:

- Identificação de informações específicas, como: data, tema da obra, sentimentos expressos pelo artista.
- Relação entre falas e imagens: os alunos devem associar partes do áudio às obras representadas.
- Exploração lexical inicial, com palavras-chave vinculadas ao campo semântico da arte: exhibition, painting, museum, modern art, portrait, colors, emotions.
- Compreensão geral do propósito do podcast: interpretar por que Van Gogh é considerado um artista inovador e como seu trabalho se relaciona com sentimentos humanos.

Do ponto de vista pedagógico, trata-se de atividades bem estruturadas, que oferecem suporte visual e instruções claras, favorecendo a compreensão auditiva de estudantes em nível básico-intermediário.

As atividades de Speaking estão organizadas para promover interações entre os alunos, começando por perguntas guiadas e avançando para tarefas mais colaborativas:

1. Perguntas modelo sobre preferências artísticas:
 - *Do you like visiting museums?*
 - *What kind of art do you enjoy?*
2. Uso de expressões e verbos terminados em *-ing*, retomando o conteúdo lexical introduzido na seção de pronúncia.
3. Entrevistas em pares, nas quais os estudantes praticam estruturas comunicativas simples, como perguntas e respostas sobre hábitos culturais.
4. Atividade colaborativa “*Find someone who...*”, que exige circulação pela sala, perguntas espontâneas e interação real com diversos colegas.

Exemplos:

- *“Find someone who likes modern art.”*
- *“Find someone who has visited a museum.”*

Essa progressão evidencia a intenção de mover o estudante de práticas controladas para um uso mais espontâneo e social da língua. Além disso, as imagens das obras de arte e os textos de apoio configuram-se como textos multimodais, nos quais diferentes linguagens

(visual, verbal, sonora) se combinam na construção do sentido, o que dialoga com a proposta de multiletramentos de Rojo (2012). É possível perceber que as atividades priorizam a prática linguística orientada, com pouca abertura para interpretações críticas ou posicionamentos pessoais mais complexos, um aspecto que limita o potencial dialógico pleno da proposta.

- **Etapa 3 – Interpretation (Interpretação)**

A análise interpretativa, à luz do dialogismo bakhtiniano, revela que a unidade se estrutura em torno de uma concepção de linguagem interativa e contextualizada, ainda que marcada por momentos de controle pedagógico. O uso de imagens e obras de arte favorece o contato do aluno com discursos culturais diversos, o que amplia o repertório simbólico e estimula a construção de sentidos múltiplos. Como aponta Bakhtin (1986), o sentido é produzido na relação entre vozes e contextos. A unidade analisada promove essas relações por meio de atividades orais e visuais, embora a abordagem permaneça parcialmente guiada por respostas esperadas e estruturas pré-determinadas.

Sob a perspectiva dos multiletramentos (Rojo, 2012), o material evidencia avanços ao integrar imagens, músicas e diferentes modos semióticos, possibilitando ao aluno vivenciar práticas discursivas multimodais. Contudo, a proposta ainda carece de espaços de autoria, em que os estudantes possam expressar seus próprios posicionamentos sobre arte e emoção, ressignificando o conteúdo apresentado. À luz dos gêneros discursivos (Marcushi, 2008), a unidade mostra-se coerente com uma visão de língua em uso, ao propor práticas comunicativas genuínas. Entretanto, as atividades poderiam aprofundar o componente cultural e ideológico do discurso artístico, fortalecendo a dimensão crítica e reflexiva da aprendizagem.

A escolha do podcast como gênero oral inicial demonstra alinhamento às práticas contemporâneas de multiletramento. Trata-se de um gênero social autêntico e reconhecível pelos jovens, o que favorece engajamento e compreensão significativa. Porém, a atividade de listening ainda opera predominantemente em um nível informativo e monológico, pois:

- O estudante escuta um texto pronto, sem possibilidade de interferência;
- A tarefa concentra-se na extração de informações (compreensão literal);
- A interpretação crítica da obra de Van Gogh é pouco explorada;
- Não há perguntas que promovam posicionamento ou reflexividade.

Pela ótica bakhtiniana, o enunciado é apresentado como um discurso fechado, com pouca abertura para diálogo real. Ainda assim, a atividade cria terreno fértil para discussões posteriores, caso o professor opte por explorá-la de maneira crítica.

6. PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE INGLÊS COM MÚSICA

O uso da música como recurso didático no ensino de língua inglesa configura-se como uma abordagem cada vez mais relevante no cenário educacional contemporâneo. A

BNCC (2018) pressupõe que os estudantes desenvolvam competências linguísticas, socioculturais e discursivas que lhes permitam participar criticamente de diversas esferas comunicativas. A música, por possuir uma ampla circulação social e cultural entre os jovens, aproxima a aprendizagem da realidade dos estudantes, mobiliza afetos e favorece a construção de sentidos situados, possibilitando práticas significativas de oralidade, escuta, leitura crítica e produção discursiva.

A base teórica que sustenta as propostas didáticas parte do entendimento bakhtiniano de que a linguagem é, antes de tudo, interação social. Conforme Bakhtin (1986), toda expressão linguística é um ato responsivo, constituído na relação com o outro e permeado por um heterodiscurso. A música, enquanto gênero discursivo que mobiliza diferentes vozes, a do artista, a da indústria cultural, a das experiências juvenis e a do próprio estudante, cria um ambiente propício para a construção dialógica de sentidos em sala de aula. Ao trabalhar com canções, o aluno não apenas repete enunciados, mas interage com discursos sociais, posiciona-se e produz respostas próprias, ativando o que Bakhtin denomina “responsividade ativa”.

Os multiletramentos, segundo Rojo (2012), defendem que o ensino de línguas deve considerar textos multissemióticos e práticas sociais diversas. Nesse sentido, músicas, clipes, letras, performances, vídeos e plataformas digitais constituem recursos multimodais que ampliam a experiência de linguagem. A canção pop articula modos sonoros, visuais e verbais, e por isso se torna terreno fértil para o desenvolvimento de letramentos linguísticos, estéticos, críticos e digitais.

Por sua vez, Marcuschi (2008) ressalta que os gêneros discursivos são formas de ação social que circulam em diferentes esferas. A música é um desses gêneros que, ao ser levado à sala de aula, permite que o estudante observe usos reais da língua inglesa, reconhecendo ritmos, entonações, coloquialismos, idiomas, gírias e expressões próprias da fala cotidiana. Essa presença do gênero musical na escola contribui para uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e discursivamente situada.

6.1. USO DA MÚSICA POP PARA ORALIDADE, PRONÚNCIA E EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

As propostas didáticas aqui apresentadas têm como objetivo integrar oralidade, pronúncia, vocabulário idiomático e compreensão auditiva em práticas significativas mediadas pela música pop. O uso de canções permite uma repetição significativa, mas não mecânica, dos padrões sonoros do inglês, favorecendo o desenvolvimento fonológico, rítmico e entoacional. Além disso, a música possibilita contato frequente com estruturas idiomáticas e expressões contemporâneas, essenciais para a competência comunicativa. Em contextos em que estudantes brasileiros enfrentam dificuldades com ritmo, stress e articulação vocálica, as canções tornam-se ferramentas especialmente potentes para o aperfeiçoamento da pronúncia.

Uma das atividades propostas é o listening com preenchimento de lacunas, desenvolvido por meio de ferramentas como LyricsTraining ou diretamente com o uso de plataformas como Spotify. Nessa prática, o estudante escuta trechos da música e completa partes omitidas da letra, exercitando a percepção auditiva, o reconhecimento de padrões fonológicos e o entendimento de reduções comuns na fala inglesa, como *wanna*, *gonna* e *gotta*. Ao mesmo tempo, amplia vocabulário contextualizado e compreende estruturas frasais em uso real.

- **Wanna**

Na música **“Love Yourself”** do cantor canadense Justin Bieber, temos um exemplo da contração informal *“wanna”* no início da canção. Essa contração é muito comum na língua falada e em textos informais, tais como: mensagens de textos, nesse caso, em letras de músicas.

*“And i didn’t **wanna** write a song.”*

A forma reduzida *“wanna”* corresponde, na fala informal, às combinações *“want to”* e *“want a”*. Exemplos comuns incluem *“I wanna go home”* e *“Do you wanna pizza?”*. Além disso, *“wanna”* ocorre apenas com os pronomes *I, you, we, they*, já que, no caso de *he, she, it*, a forma gramatical correta permanece *“wants to”*.

- **Gotta**

A forma reduzida *“gotta”* é uma contração típica da oralidade informal e corresponde às expressões *“got to”* ou *“have got to”*, indicando obrigação, necessidade ou dever. É amplamente utilizada na fala cotidiana e em gêneros informais, como músicas e mídias digitais. Um exemplo recorrente é *“I gotta go now”*, equivalente às formas padrão *“I have got to go now”* ou *“I have to go now”*. Podemos usar como exemplo a música **“Don’t Stop The Music”** da cantora e compositora barbadense Rihanna que traz o sentido de precisar cometer aquela ação.

*“I **gotta** get my body moving, shake the stress away”*

- **Gonna**

A contração informal *“gonna”* corresponde, na oralidade informal, à expressão *“going to”*, utilizada para indicar ações futuras ou eventos prestes a acontecer. Como por exemplo, em sua versão formal *“I am going to buy a new car”* e na versão informal *“I’m gonna buy a new car”*. Trata-se de uma redução típica da fala cotidiana e amplamente presente em músicas, mídias digitais e interações espontâneas. Podemos notar essa contração presente na música **“I Gotta Feeling”** do grupo pop musical estadunidense Black Eyed Peas.

*“I got a feelin’ that tonight’s **gonna** be a good night”*

- **“Cause**

A forma reduzida “’cause” corresponde a uma variação informal de “because”, utilizada para expressar causa ou motivo. É importante diferenciar “’cause” da palavra “cause”, que existe de forma independente na língua inglesa com o significado de “causa” (substantivo) ou “causar” (verbo). Na música “**Billie Jean**” do cantor estadunidense Michael Jackson, a palavra “’cause” é usada em uma fala citada durante a canção.

“My mother always told me: Be careful of who you love And be careful of what you do, ’cause the lie becomes the truth”

As contrações usadas nos exemplos acima, são muito comuns na língua falada e em textos informais, tais como: mensagens de textos, ou nesse caso, em letras de músicas. Contudo, seu uso é restrito a contextos informais e não deve substituir as formas completas em situações formais de fala ou escrita, como em: textos acadêmicos, relatórios e apresentações. Recomenda-se sempre o uso da forma completa.

Outra atividade relevante consiste nos pronunciation *drills*, nos quais os alunos repetem trechos curtos de músicas, observando entonação, ritmo, *linking sounds*, stress silábico. Em seguida, esses mesmos trechos são utilizados em conversações improvisadas para que a pronúncia trabalhada seja transferida para a fala espontânea, processo essencial para consolidar a aprendizagem fonológica.

- **Desenvolvimento da Pronúncia**

O verso “*Slipping through my fingers all the time.*” presente na canção “**Slipping Through My Fingers**” grupo sueco de música pop, ABBA apresenta um ótimo material para *pronunciation drills*, pois reúne dois aspectos fonéticos particularmente desafiadores para aprendizes brasileiros. O primeiro, refere-se ao *linking sound* presente na sequência “*through my*”, que demanda maior fluência articulatória e contribui para o desenvolvimento da percepção e produção da fala encadeada. O segundo diz respeito ao ritmo contínuo característico da canção, que favorece a prática de *stress* e entonação, elementos prosódicos fundamentais para uma pronúncia mais natural e inteligível. A repetição desse verso ao longo da música facilita a internalização dos padrões rítmicos e entonacionais, ampliando o contato do estudante com estruturas sonoras autênticas e promovendo um *listening* mais sensível às nuances da língua inglesa.

- **Listening Autêntico**

O trecho “*If you’re lost, you can look and you will find me, time after time.*” na música “**Time After Time**” da cantora norte-americana Cyndi Lauper, é particularmente eficaz para atividades de *authentic listening*, sobretudo porque apresenta uma dicção clara

por parte da cantora, o que facilita a percepção dos sons segmentais e suprasegmentais do inglês. Além disso, a música desenvolve uma narrativa contínua e de forte carga emocional, favorecendo o engajamento do aluno e ampliando sua capacidade de acompanhar e interpretar sequências discursivas mais longas. A presença de um vocabulário simples, porém expressivo, também contribui para a acessibilidade do texto oral, permitindo que estudantes em diferentes níveis de proficiência desenvolvam sua compreensão auditiva. Desse modo, a canção possibilita tanto o treino de compreensão global (*gist listening*) quanto de compreensão detalhada (*detailed listening*), sendo especialmente útil para o reconhecimento de conectores condicionais, como o termo “if”, recorrente no trecho selecionado.

- **Vocabulário e Expressões Idiomáticas**

A expressão “*Crawlin’ back to you*”, presente na música “**Do I Wanna Know?**” da banda de rock britânica Arctic Monkeys, possui um exemplo relevante de metáfora idiomática amplamente utilizada na música contemporânea. Longe de indicar o ato literal de rastejar, essa construção expressa a ideia de retornar a alguém de maneira vulnerável, hesitante ou arrependida, o que a torna especialmente adequada para discutir temas relacionados à metáfora conceptual, à linguagem figurada e às expressões idiomáticas do inglês atual. Além disso, o uso da forma reduzida “*crawlin’*”, com a suspensão do -g final, oferece uma oportunidade significativa para abordar aspectos fonéticos característicos da oralidade informal. A canção ainda apresenta outros trechos linguisticamente produtivos, como “*Been wondering if your heart's still open*” e “*Do I wanna know?*”, que se mostram particularmente úteis para o trabalho com perguntas indiretas, reduções da fala e estruturas típicas da conversação cotidiana.

- **Reduções da fala**

Embora a letra escrita da música “**All I Want**” da cantora americana Olivia Rodrigo, não apresente reduções explícitas como “*wanna*” ou “*gonna*”, a pronúncia efetivamente realizada na gravação da música evidencia diversas reduções naturais típicas da oralidade em inglês. Entre elas, destaca-se o *linking sound* perceptível no trecho “*All I want is love that lasts.*” da mesma canção. Na sequência “*want is*”, a suavização consonantal observada em “*love that*”, em que os sons se conectam de forma fluida, e a redução de “*that*”, frequentemente pronunciado de maneira rápida. Tais fenômenos de encadeamento e simplificação sonora tornam a canção particularmente adequada para o trabalho com *connected speech*, aspecto fundamental para o desenvolvimento da compreensão oral autêntica e para a familiarização dos alunos com padrões reais de fala utilizados por falantes nativos.

- **Speaking**

O verso “*If I were a boy, I think I could understand*” da canção “**If I Were a Boy**”, da cantora americana Beyoncé, apresenta uma estrutura condicional no modo subjuntivo presente “*If I were*”, aspecto linguístico particularmente relevante para o ensino de inglês em níveis intermediários. Essa construção gramatical, frequentemente associada a situações

hipotéticas ou irreais, oferece amplo potencial para o desenvolvimento da oralidade, uma vez que estimula os estudantes a produzirem sentenças que expressam imaginação, possibilidade e reflexão crítica. Por sua natureza aberta e interpretativa, o verso permite que os alunos desenvolvam interações orais espontâneas por meio de atividades de perguntas e respostas, criação de diálogos e debates sobre perspectivas pessoais e questões sociais relacionadas ao gênero, empatia e comportamentos.

Além disso, essa estrutura condicional facilita o exercício de reformulações criativas, tais como “*If I were a teacher...*”, “*If I were in another country...*” ou “*If I were older...*”, promovendo a ampliação do repertório linguístico e incentivando a autonomia na produção oral. Dessa forma, a música contribui significativamente para práticas dialógicas e comunicativas em sala de aula, alinhando-se à proposta de ensino significativo e contextualizado.

Também se propõe o estudo de idiomas, gírias e referências culturais presentes nas letras com o auxílio do site Genius. Esse trabalho permite interpretar sentidos figurados, ironias, metáforas e comentários culturais presentes nas canções, desenvolvendo leitura crítica e ampliando o repertório linguístico. Em consonância com o letramento crítico defendido por Rojo (2012), essa atividade contribui para que o estudante compreenda a língua como prática cultural e ideológica.

Tabela 1 - Expressões Idiomáticas e Gírias em Músicas Pop e Seus Significados

MÚSICA	EXPRESSÃO E GÍRIA	SIGNIFICADO
Cry Me a River Justin Timberlake	<i>Cry me a river</i>	“Pode chorar à vontade / não adianta mais”; expressão de desdém
	<i>You were my sun</i>	Pessoa essencial, iluminadora
Manchild Sabrina Carpenter	<i>Manchild</i>	Homem imaturo
	<i>Grow up</i>	Maturar, amadurecer
Thinking Out Loud Ed Sheeran	<i>Thinking out loud</i>	Pensar em voz alta

	<i>Take me into your loving arms</i>	Acolhimento emocional
Royals Lorde	<i>We'll never be royals</i>	Não pertencemos ao grupo dos ricos/famosos
	<i>Cristal, Maybach, diamonds</i>	Símbolos de luxo
Million Reasons Lady Gaga	<i>Giving me a million reasons to walk away</i>	Muitos motivos para terminar
	<i>I bow down to pray</i>	Procurar força/esperança
Still Into You Paramore	<i>Still into you</i>	Ainda apaixonado
	<i>Let it pass</i>	Superar, deixar ir
Wildest Dreams Taylor Swift	<i>In your wildest dreams</i>	Nem nos seus sonhos mais loucos
	<i>Standing in a nice dress</i>	Imagem cinematográfica
Someone Like You Adele	<i>Settle down</i>	Casar, estabilizar-se
	<i>Nothing compares</i>	Nada se compara
You Know I'm No Good Amy Winehouse	<i>I'm no good</i>	“Eu não presto / não sou uma boa pessoa.”
	<i>I was trouble</i>	“Eu era problema.”
Killing Me Softly	<i>Killing me softly</i>	“Me matando aos poucos” (emocionalmente).

Fugees (feat. Lauryn Hill)	<i>Strumming my pain</i>	“Dedilhando a minha dor” (metáfora).
Poker Face Lady Gaga	<i>Poker face</i>	Esconder emoções; manter semblante neutro
	<i>Bluffin’</i>	Fingir, enganar

A integração de plataformas digitais amplia o caráter multimodal das atividades. Sites como LyricsTraining e Genius, aplicativos como Spotify tornam a aprendizagem mais dinâmica e próxima das práticas reais de linguagem vivenciadas pelos estudantes fora da escola. O uso de tecnologias favorece multiletramentos digitais, promove autoria e fortalece o engajamento discente.

O uso da música pode aumentar a motivação dos estudantes porque está diretamente ligada às suas vivências e identidades culturais. A familiaridade com o gênero facilita a aproximação com a língua estrangeira, reduz a ansiedade comunicativa e cria condições favoráveis para a produção oral. Tal engajamento afetivo está diretamente relacionado à responsividade ativa bakhtiniana, pois o estudante se envolve emocionalmente com o conteúdo e participa de maneira mais espontânea.

Essas atividades possibilitam que os alunos expressem emoções, memórias e opiniões pessoais, revelando suas vozes sociais. Como na visão de Bakhtin (1986), é nas múltiplas interações que o sujeito constrói sentidos. Assim, as propostas musicais promovem enunciados responsivos, negociação de sentidos, diálogo real e participação ativa.

As letras de música pop trazem discursos relacionados a afetos, relações sociais, autoestima, desigualdade, consumismo e questões de gênero. A leitura crítica dessas canções permite que os alunos identifiquem vozes sociais, reconheçam ideologias implícitas e se posicionem criticamente diante dos discursos. Assim, a proposta musical dialoga diretamente com os multiletramentos e com o ensino crítico da língua inglesa.

As propostas didáticas apresentadas demonstram que a música pop, integrada a tecnologias digitais e fundamentada em uma perspectiva dialógica e multimodal, é um recurso potente para transformar o ensino de inglês no Ensino Médio. Ao promover interação, autoria, criticidade e engajamento afetivo, a música contribui para o desenvolvimento da oralidade, da pronúncia e do repertório linguístico, consolidando uma aprendizagem significativa e alinhada às demandas sociais contemporâneas. O capítulo evidencia que o ensino mediado por gêneros musicais favorece práticas sociais da linguagem e fortalece a formação integral dos estudantes, reafirmando o caráter social, cultural e ideológico da língua.

7. CONCLUSÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso buscou analisar e propor práticas pedagógicas para o ensino de língua inglesa no Ensino Médio por meio do uso da música, fundamentado nos pressupostos do dialogismo bakhtiniano (Bakhtin, 1986), dos multiletramentos (Rojó, 2012) e da teoria dos gêneros discursivos (Marcuschi, 2008). A partir dessa base epistemológica, compreendeu-se que a linguagem é sempre interação, atravessada por vozes sociais, pela responsividade e pela construção coletiva de sentidos, e que o ensino de inglês deve refletir tais princípios, promovendo práticas significativas, contextualizadas e alinhadas ao universo cultural dos estudantes.

A análise da Unidade 4 – “*Feel the Image, Feel the Feeling*”, do livro *Way to Go!* (PNLD 2021), evidenciou que o material apresenta potencial para o desenvolvimento da oralidade e da compreensão auditiva, articulando recursos multimodais e atividades colaborativas. Entretanto, várias propostas permanecem limitadas à reprodução de padrões estruturais e à interação controlada, com pouca abertura para a autoria, o posicionamento crítico e a ampliação dialógica da voz do estudante. Esse diagnóstico reforça a necessidade de práticas pedagógicas que transcendam a abordagem exclusivamente estrutural e promovam interações reais, posicionadas e sensíveis às experiências dos alunos.

Nesse sentido, as propostas didáticas com músicas pop elaboradas e analisadas ao longo do trabalho demonstraram grande potencial para fortalecer a aprendizagem da oralidade, da pronúncia, do repertório lexical e das expressões idiomáticas de forma motivadora e significativa. Ao incorporar gêneros musicais contemporâneos, o ensino aproxima-se das práticas reais de linguagem dos estudantes, favorecendo a identificação, o engajamento e a construção de sentidos a partir de suas próprias experiências socioculturais. As atividades de *listening*, *pronunciation drills*, estudo de idiomas, reescrita criativa e produção oral colaborativa evidenciaram como a música pode ampliar a participação dos alunos e favorecer interações mais autênticas, conforme propõe Bakhtin.

Assim, os resultados demonstram que o uso da música pop no ensino de língua inglesa, quando articulado a uma perspectiva dialógica e multimodal, contribui para práticas pedagógicas mais humanizadas, críticas e responsivas às necessidades reais dos estudantes. A música, enquanto gênero discursivo socialmente reconhecido, mostra-se capaz de transformar o ambiente de sala de aula em um espaço de interação viva, no qual aprender inglês significa também construir identidades, dialogar com o mundo e compreender-se como sujeito histórico e discursivo.

Em síntese, o ensino de inglês mediado pela música não apenas favorece o desenvolvimento linguístico dos alunos, mas também fortalece sua formação crítica, cultural e cidadã, tornando-se uma estratégia relevante para a educação contemporânea. Espera-se que este trabalho contribua para a ampliação de práticas pedagógicas dialógicas e significativas, bem como inspire futuros estudos que explorem a relação entre linguagem, cultura e ensino de línguas sob novas perspectivas e contextos educativos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (EM)**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>. Acesso em: 21 set. 2025.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**. 2018. Disponível em:

https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 21 set. 2025.

CORREIO BRAZILIENSE. **A proficiência em inglês do brasileiro caiu em 2024**. 2024. Disponível em:

<https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2024/07/6895631-na-era-da-ia-ainda-e-necessario-aprender-um-novo-idioma.html>. Acesso em: 21 set. 2025.

COSCARELLI, Carla Viana; CORRÊA, Hércules Tolêdo. **As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC**. Revista Linguagem em Foco

DELFINO, Maria Claudia Nunes. **Uso de música para o ensino de inglês como língua estrangeira em um ambiente baseado em corpus**. Palimpsesto – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, Rio de Janeiro, v. 18, n. 31, p. 250–289, 2020. DOI: 10.12957/palimpsesto.2019.45569.

EF. **English Proficiency Index 2024**. 2024. Disponível em: <https://www.ef.com.br/epi/>. Acesso em: 21 set. 2025.

KLEIMAN, A. **Letramento e práticas culturais de leitura e escrita**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

KLEIMAN, A. **O letramento e a escola: contextos, práticas e desafios**. São Paulo: Cortez, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008. p. 19-38.

OLIVEIRA, Hélvio Frank de; SILVA, José Cacildo Vieira. **Letramento musical de professores de línguas estrangeiras (inglês)**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, e182650, 2018. DOI: 10.1590/0102-4698182650.

ROJO, R. **Gêneros, letramento e práticas de linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, André Cordeiro dos. **Linguagem e construção de sentido: o dialogismo como característica base da interação verbal**. Odisseia – Revista de Estudos de Literatura, Natal, n. 15, p. 18-30, jul./dez. 2015.

SOUZA, J. P. C. de. **A canção como constelação de gêneros no ensino de português como língua adicional**. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/download/10250/7839>. Acesso em: 21 set. 2025.

VIEIRA, B. G.; SZUNDY, P. T. C. **O livro didático de língua inglesa no PNLD 2020: ideologias linguísticas (des)legitimadas na coleção Way to English for Brazilian Learners**. Revista Intercâmbio Linguístico Aplicado, v. 3, n. 1, p. 129-148, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rila/article/view/54834/32585>. Acesso em: 21 set. 2025.

XAVIER, R. P. **O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês?** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 8, n. 2, p. 287-313, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/yCdhrGQFpsj6grKwLPQBFQr/?lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2025.