

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA ALEMÃ

Carin Beatriz Carreira Zachariadis

**A canção popular autêntica aplicada ao processo de ensino-aprendizagem da
língua alemã como língua estrangeira**

São Paulo
2008

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA ALEMÃ

**A canção popular autêntica aplicada ao processo de ensino-aprendizagem da
língua alemã como língua estrangeira**

Carin Beatriz Carreira Zachariadis

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Língua e Literatura
Alemã do Departamento de Letras
Estrangeiras Modernas da Universidade
de São Paulo para a obtenção do título de
Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Voorsluys Battaglia

São Paulo

2008

**A canção popular autêntica aplicada
ao processo de ensino-aprendizagem da língua alemã
como língua estrangeira**

Dissertação de mestrado
Carin Beatriz Carreira Zachariadis
PPGLLA-DLM/FFLCH-USP

Banca Examinadora:

Agradecimentos

À minha mãe Renate e ao meu pai Manuel (*in memoriam*) pelo exemplo de vida e pela base que auxiliou a me estruturar na pessoa que sou hoje.

Ao meu grande amor Demetrio por me amar e por me incentivar em meus projetos e por sua engenhosidade criativa.

À Direção do *Colégio Visconde de Porto Seguro* (São Paulo, Brasil) pela receptividade, aos professores de Língua Alemã pelas classes cedidas e, em especial, aos alunos pela colaboração com a presente pesquisa.

À Direção da instituição de ensino *Albert-Einstein-Oberschule* (Berlim, Alemanha), aos professores e, sobretudo, aos alunos pela colaboração com a presente pesquisa.

A todos os meus alunos, responsáveis pelo meu empenho em pesquisar e em ensinar.

Ao diretor e professor Volker Allendorf, com muito carinho, pelo incentivo.

Ao trio Ataliba Ketta, Guilherme Nesstrel e Ari Gabos Sanowa pelo suporte musical.

E de forma especial:

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Helena Voorsluys Battaglia por seu desvelo, sua incansável dedicação e sua confiança.

Resumo

O presente estudo teve como objetivo principal aplicar a canção em sala de aula, para medir o seu grau de influência na aprendizagem do aluno no contexto de LE, particularmente da língua alemã.

Com base no levantamento bibliográfico, foi constatado que a canção é uma ferramenta importante no ensino-aprendizagem de LE. Porém, sentiu-se falta da descrição dos resultados a partir da sua aplicação em sala de aula.

Nos livros didáticos e em sala de aula, há, geralmente, canções elaboradas. No entanto, para despertar a motivação dos alunos da faixa etária de 13-14 anos das 8^{as} séries de uma escola particular de São Paulo, houve a preocupação em selecionar uma canção autêntica que correspondesse ao universo de interesses dos jovens. Antes da escolha da canção houve a preocupação em definir a canção autêntica, segundo Parnitzke (1997). Dentre as canções autênticas, foi adotada a canção popular, que vai ao encontro dos interesses dos jovens. Dessa forma compreende-se por canção popular uma melodia cantada, com uma estrutura conjugada de língua e música, que compõem uma unidade. As suas partes melódicas são fáceis de cantar e de memorizar, as entoações e o ritmo orientam-se pelo texto. Engloba os gêneros musicais cantados, que são produzidos e divulgados em massa.

A escolha da canção popular iniciou com um questionário respondido por jovens alemães da mesma faixa etária do público-alvo, passando pela definição do objetivo de aprendizagem para a sua aplicação e pela consideração dos critérios de escolha de canções estabelecidos por Setzer (2003), entre outros autores. O objetivo de aprendizagem com a canção concentrou-se na identificação de fonemas vocálicos característicos da língua alemã, ausentes no português do Brasil, visando uma melhor compreensão na comunicação oral. Para medir o grau de aprendizagem dos fonemas vocálicos, optou-se pela aplicação de um ditado antes e após o uso da canção em quatro grupos, dos quais um representou o grupo-controle, ou seja, não realizou a atividade com a canção. Após a aplicação da canção e a realização do segundo ditado verificou-se que, embora ainda ocorressem diversos erros ortográficos, houve uma melhora na compreensão auditiva refletida na representação de grafia dos fonemas específicos da língua alemã pelos alunos. Ao mesmo tempo, verificou-se que no grupo-controle essa melhora não ocorreu. Diante disso, conclui-se que a canção é um instrumento importante para a aprendizagem da LE.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem do alemão como LE; língua alemã como LE; canção popular (autêntica); compreensão auditiva; fonemas vocálicos característicos da língua alemã.

Abstract

The application of songs as class room activity, aiming at the measurement of their influence, presumed positive, on the pupils' learning process of foreign languages, is the main goal of this study.

From the literature review one concludes that songs are considered useful foreign language teaching tools. Nevertheless, there is a lack of measurements showing how effectively music influences the learning process.

Text books usually present songs which are deliberately composed for teaching purposes. Considering 13-14 year old students, an authentic song, and thus motivating since it brings up young people's concerns, was selected. Prior to the choice, Parnitzke's (1997) definition of authentic song was presented and discussed. Among the universe of authentic songs, the so called pop music was chosen, as it meets young people's expectations. Pop song is understood as a sung tune with an integrated structure of music and language which composes a unity. Its melody is easily sung and memorized, its intonation and rhythm are guided by the lyrics. It comprises songs that are mass orientated and broadcast.

The song selection process began with a questionnaire completed by young German students aged like the ones considered in this research, followed by the definition of the learning goal and of the choice criteria proposed by Setzer (2003), among others. The learning goal was focused on the identification of German language characteristic vocal phonemes which are absent in the Portuguese language spoken in Brasil, aiming at the improvement of listening comprehension skills. Four groups of students were considered, one of which was the control group that did not have contact with the song, and in order to measure the learning progress on the phonemes, the students did one dictation prior to and after the song activity. An analysis of the errors made by the students on both dictations showed that, excepting the students of the control group, there was an improvement in their listening comprehension skills, measured by the reduction of spelling mistakes. According to this, one confirms that the song is an important foreign language learning tool.

Key words: teaching-learning German as foreign language; German as foreign language; pop music (authentic); listening comprehension; German characteristic vocal phonemes

Zusammenfassung

Diese Arbeit hat als Ziel zu überprüfen inwiefern das Lied im Unterricht das Hörverständnis und dadurch das Erlernen einer Fremdsprache, bzw. der deutschen Sprache verbessert und inwiefern es möglich ist, dieses Ergebnis zu messen.

Anhand der aufgestellten Bibliographie stellte sich heraus, dass das Lied als wichtiges Lehrmaterial einer Fremdsprache gilt. Es fehlen aber Ergebnisse über den tatsächlichen Einfluss der Lieder im Fremdsprachenunterricht.

In Lehrbüchern und im Unterricht gibt es für den Fremdsprachenunterricht meistens nur konzipierte und komponierte Lieder. Um die Motivation bei 13-14 jährigen Schülern der achten Klasse einer Privatschule in São Paulo zu erhöhen, war der Unterricht mit authentischen Liedern Voraussetzung. Die Definition von ‚authentischem Lied‘ stammt von Parnitzke (1997). Als authentisches Lied wurde die Popmusik gewählt, weil es den Interessen der Jugendlichen entspricht. Unter Lied (Popmusik) versteht man eine gesungene Melodie, mit einer Struktur, die Musik und Sprache zu einer Einheit kombiniert. Die melodischen Teile sind leicht zu singen und zu lernen, der Tonfall und der Rhythmus orientieren sich nach dem Text und umfassen gesungene Musikstile, die für die Masse produziert und bekannt gemacht wird.

Eine Befragung an gleichaltrige, deutsche Jugendliche über ihren Musikstil, das Erlernungsziel für die Anwendung des Liedes und die Kriterien von Setzer (2003) u.a. Autoren wurden für die Wahl des Liedes berücksichtigt, um die Aufgabe mit den brasilianischen Schülern durchzuführen. Das Lied wurde zur Identifizierung der vokalischen Phoneme des Deutschen, die in der portugiesischen Sprache nicht vorhanden sind, eingeführt, mit dem Ziel diese Phoneme durch das Hörverständnis besser zu unterscheiden. Um das Erkennen der vokalischen Phoneme zu messen, haben Schüler aus vier Klassen einen Diktat geschrieben. Danach wurde in drei Gruppen das Lied im Unterricht eingesetzt. Und zuletzt wurde das Diktat in den vier Gruppen wiederholt. Dabei stellte sich heraus, dass in den drei Gruppen ein besseres Hörverständnis beim Schreiben vorhanden war, obwohl die Zahl der orthografischen Fehler noch hoch war. In der Kontrollgruppe, in der nicht mit dem Lied gearbeitet wurde, gab es keine Verbesserung beim Schreiben. Das Ergebnis ist ein Beweis dafür, dass das Lied als wichtiges Lehr- und Lernmaterial für das Erlernen einer Fremdsprache angesehen werden muss.

Schlüsselworte: Deutsch als Fremdsprache lehren und lernen; Deutsch als Fremdsprache; Popmusik (authentisch); Hörverstehen; typische Vokalphoneme des Deutschen.

Índice

Agradecimentos	4
Resumo	5
Abstract	6
Zusammenfassung	7
Relação de tabelas	11
1 Introdução	12
2 Língua e música: uma tentativa de aproximação	16
2.1 O feto e a música	16
2.2 Vocalizações e música	17
2.3 Língua, música e seus constituintes fonológicos	18
2.4 A criança e a canção	21
2.5 O jovem e a canção	23
2.6 Memória e canção	25
3 Definição de canção e seus critérios de escolha	28
3.1 A definição de canção	28
3.1.1 A definição do termo canção na literatura musical	28
3.1.2 Algumas considerações sobre o termo canção na literatura do ensino de línguas	32
3.1.3 A definição de canção popular	33
3.2 Critérios para a escolha de canções	33
3.2.1 Canções elaboradas	35
3.2.2 Considerações críticas sobre as canções elaboradas	36
3.2.3 Canções autênticas	38
3.2.4 Descrição dos critérios de escolha de canções	40
3.2.4.1 Material selecionado pelo aluno (escolha dos alunos)	40
3.2.4.2 Inteligibilidade	40
3.2.4.3 Velocidade de fala	41
3.2.4.4 Estruturas gramatical e lexical	42
3.2.4.5 Tema e conteúdo	42

3.2.4.6	Complexidade lingüística e estrutural da canção	43
3.2.4.7	Repetições em canções	43
3.2.4.8	Comprimento da canção	44
3.2.4.9	Existência de um vídeo clipe	44
3.2.4.10	Grau de familiaridade da canção	44
3.2.4.11	Aspectos musicais	45
3.2.4.12	Canções para cantar	45
4	Categorias do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras	47
4.1	Compreensão auditiva	49
4.2	Compreensão textual	50
4.3	Pronúncia	51
4.4	Léxico e gramática	52
4.5	Aspectos culturais	54
4.6	Motivação - A canção como motivação	55
4.6.1	Os jovens e as canções	56
5	Aplicação de uma canção autêntica	60
5.1	Conceitos que nortearam a parte prática da presente pesquisa	60
5.2	Considerações sobre a aplicação da canção	62
5.3	Apresentação dos quadros dos fonemas vocálicos do alemão e do português	64
5.4	Descrição da aplicação da canção	67
5.5	A escolha do público-alvo	68
5.6	A escolha do ditado	68
5.6.1	Procedimento de realização do ditado	69
5.7	Levantamento dos dados obtidos a partir do primeiro momento do ditado	70
5.8	Levantamento das representações dos fonemas vocálicos pelos alunos brasileiros	73
5.8.1	Vogais longas e breves (/i/, / /; /y/, /Y/; /e/, /E/, / /; /ø/ e /œ/; além de /u/)	73
5.8.2	Vogais anteriores arredondadas (/y/, /Y/, /ø/ e /œ/)	75
5.8.3	Vogal reduzida em final de sílaba (/ /)	77
5.8.4	Considerações sobre a análise do primeiro momento do ditado	78
5.9	Levantamento das representações dos fonemas vocálicos pelos alunos	81

	brasileiros do grupo-controle	
5.9.1	Vogais longas e breves (pares /i/, / /; /y/, /Y/; /e/, / /; /ø/ e /œ/; além de /u/)	81
5.9.2	Vogais anteriores arredondadas (/y/, /Y/, /ø/ e /œ/)	83
5.9.3	Vogal reduzida em final de sílaba (/ /)	84
5.9.4	Considerações sobre a realização do ditado pelos alunos no primeiro momento	85
5.10	Realização do questionário junto aos alunos alemães	85
5.10.1	Sobre a concepção e o emprego do questionário junto aos jovens alemães	87
5.10.2	Comentários sobre as respostas	87
5.11	Realização do questionário junto aos alunos brasileiros	88
5.11.1	Sobre a aplicação das questões	89
5.11.2	Comentários sobre as respostas	89
5.12	A escolha da canção alemã <i>Junge</i>	89
5.13	Elaboração da atividade com a canção <i>Junge</i>	91
5.13.1	Descrição da atividade com a canção <i>Junge</i>	94
5.13.2	Considerações sobre a atividade com a canção <i>Junge</i>	95
5.14	Levantamento dos dados obtidos a partir do segundo momento do ditado	97
5.14.1	Vogais longas e breves (/i/, / /; /y/; /ø/ e /œ/)	99
5.14.2	Vogais anteriores arredondadas (/y/, /ø/ e /œ/)	99
5.14.3	Vogal reduzida em final de sílaba (/ /)	100
5.15	Levantamento dos dados obtidos junto ao grupo-controle	102
5.15.1	Vogais longas e breves (/i/, / /; /y/; /ø/ e /œ/)	103
5.15.2	Vogais anteriores arredondadas (/y/, /ø/ e /œ/)	104
5.15.3	Vogal reduzida em final de sílaba (/ /)	104
5.15.4	Considerações sobre o segundo momento do ditado	106
5.16	Realização do segundo questionário junto aos alunos brasileiros	107
5.16.1	Comentários sobre as respostas	107
5.17	Considerações sobre a aplicação da canção <i>Junge</i>	107
6	Conclusão	111
	Bibliografia	115
	Anexos	119

Relação de tabelas

Tabela 1	Quadro fonêmico do português	66
Tabela 2	Quadro fonêmico do alemão	66
Tabela 3	Características de fonemas vocálicos da língua alemã	72
Tabela 4	Representação dos fonemas vocálicos pelos alunos	73
Tabela 5	Representações dos fonemas vocálicos pelos alunos do grupo-controle	81
Tabela 6	Representação de grafia pelos alunos no 1º momento (vogais exploradas na canção)	98
Tabela 7	Representação de grafia pelos alunos no 2º momento (vogais exploradas na canção)	98
Tabela 8	Representação de grafia pelos alunos do grupo-controle no 1º momento	102
Tabela 9	Representação de grafia pelos alunos do grupo-controle no 2º momento	102
Tabela 10	Avaliação dos alunos em relação à canção <i>Junge</i>	107

1. Introdução

A presente pesquisa foi motivada por questões instigantes suscitadas a partir da experiência da presente autora em sala de aula como professora de língua alemã como língua estrangeira (doravante, LE). Dentre as questões incluem-se três que envolvem o uso de canções em sala de aula de língua alemã. Em primeiro lugar, notou-se a existência de um claro contraste entre as dificuldades que algumas crianças de classes iniciais apresentavam na aprendizagem da língua alemã, por um lado, e o seu envolvimento e a sua desenvoltura ao interpretar canções alemãs, por outro. Em segundo lugar, verificou-se que os livros didáticos voltados para as séries iniciais continham um grande número de canções, ao passo que, os livros voltados para as classes mais avançadas prescindiam quase que totalmente de seu uso. E em terceiro lugar, percebeu-se, nesse mesmo contexto, a tendência, por parte dos livros didáticos e por parte dos professores, de se atribuir às canções um papel de material suplementar periférico.

A busca de respostas para essas questões esbarrou inicialmente na dificuldade de encontrar literatura sistematizada sobre o emprego de canções no ensino-aprendizagem de LE. Essa carência de estudos prévios constituiu uma motivação adicional para a realização da presente pesquisa.

Pela falta de estudos complexos que lhe são dedicados na parte relativa ao ensino-aprendizagem, houve a preocupação de lançar um breve olhar diacrônico do uso da canção para a aprendizagem de línguas. O primeiro uso extensivo de canções (religiosas) no aprendizado de línguas foi provavelmente em escolas de latim durante a Idade Média:

*“Music and songs became an integral part of language teaching during the Middle Ages. The first introduction to Latin was given to most pupils in the “song school”, or school of liturgical music.”*¹ (Kelly, 1969: 99).

Também para o ensino da língua alemã como LE, data de 1569 uma coletânea para o ensino de latim, tcheco e alemão, contendo canções religiosas (Glück, 2002). Parece que existe um hiato desde esse período até o início do século XX, com escassas referências acerca do uso de canções no ensino de línguas, pelo aparente julgamento de canções serem vistas como amenidades. Ao longo do século XX as canções voltaram a ser utilizadas em sala de aula, sobretudo, canções folclóricas.

¹ Música e canção tornaram-se parte integrante do ensino de língua durante a Idade Média. A primeira introdução ao latim foi dada a muitos aprendizes em escolas de canto ou escolas de música litúrgica.

*“Folk songs were especially common in the classroom, special arrangements even being made for school use.”*² (Kelly, 1969: 100).

Os primeiros artigos sobre o uso de canções populares no ensino de LE surgiram na década de 60 (Cass & Piske, 1977). Apesar da existência de algumas publicações relativas à aplicação do que uma minoria acreditava ser um recurso de alta motivação, o uso de canções permaneceu em um âmbito restrito. Parafraseando o título de uma contribuição para esse campo, os autores citam que canções populares ainda eram na década seguinte “um recurso ignorado”³.

Dentre as referências bibliográficas que enfocam o uso de canções no ensino de LE, percebe-se que existe uma corrente que as considera como material acessório, passível apenas de introduzir diversão e “quebrar a rotina” da aula.

Os autores que estudam a aplicação de canções em sala de aula, visando objetivos de aprendizagem com exercícios de pronúncia, compreensão auditiva, compreensão de texto, expansão do registro lingüístico, fixação de vocabulário e de estruturas gramaticais, transmissão de aspectos culturais, abordam geralmente apenas um aspecto de sua aplicação, sem, contudo medir o seu grau de influência na aprendizagem. Mas estes autores são unânimes em atribuir a canções benefícios de aprendizagem e em considerar a canção autêntica, em contraposição à elaborada, como material adequado ao ensino de LE. Nota-se que a literatura que descreve a aplicação de canções no processo de ensino-aprendizagem de LE se concentra no inglês. Recentemente alguns autores se dedicaram ao emprego de canções para o ensino-aprendizagem da língua alemã como LE, destacando, de forma geral, algum aspecto único, como já mencionado. Em decorrência da falta de uma literatura específica acerca do uso da canção no processo de ensino-aprendizagem de LE, realizou-se na presente pesquisa um levantamento bibliográfico, seguido da resenha e síntese das obras consultadas.

As obras que fundamentaram a presente pesquisa revelaram que o elemento musical está presente em vários momentos do desenvolvimento do indivíduo, desde antes do seu nascimento. Assim, no capítulo 2, a partir de uma abordagem interdisciplinar mostra-se a aproximação de língua e música e descrevem-se os componentes musicais em diferentes esferas para a compreensão do papel pedagógico da canção no ensino-aprendizagem de LE.

Várias são as definições de canção encontradas em diferentes dicionários musicais e várias são as descrições deste termo propostas por pesquisadores do ensino de línguas. No capítulo 3, sob a ótica interdisciplinar que une língua e música se pretende convergir para uma

² As canções folclóricas eram especialmente comuns na sala de aula e eram feitos arranjos especiais para o seu uso didático.

³ *Pop, Rock and Folk Music: An Overlooked Resource* (Dubin, F., in: *Englisch* 3/1975, pp. 109-113).

definição da canção significativa ao seu emprego no processo de ensino-aprendizagem de LE. Em seguida, apresenta-se uma discussão sobre os conceitos de canção elaborada e canção autêntica, fundamental para se compreender a linha adotada na presente pesquisa. Por fim, são descritos os critérios considerados essenciais para a escolha de canções a ser aplicadas em sala de aula, geralmente dispersos na literatura do ensino de línguas.

Pensando em canção como material que oferece múltiplas possibilidades de aplicação, no capítulo 4 são apresentados os tipos de atividades desenvolvidas a partir de canções autênticas. Além da determinação e da formulação das categorias do ensino-aprendizagem de LE, o professor também deve se perguntar se existem motivações, ou pelo menos elementos motivadores na sua aplicação.

Após o levantamento bibliográfico, a definição de canção em LE e a descrição dos critérios estabelecidos pelos autores consultados, decidiu-se pela aplicação de uma canção no capítulo 5, com o objetivo de verificar se é possível medir o grau de influência da canção em um tipo de atividade específico.

Para tanto foi aplicada uma canção alemã selecionada com o objetivo de treinar a identificação e o reconhecimento dos fonemas característicos da língua alemã, particularmente as vogais, por alunos brasileiros falantes do português do Brasil. Como a abordagem comunicativa prevê a aprendizagem da LE por meio da comunicação e da interação em sala de aula, o professor tende a não valorizar no nível básico a formação de habilidades auditivas como a diferenciação e o reconhecimento de fonemas característicos da língua em questão. Mas justamente, em estágios iniciais de aprendizagem de línguas as propriedades fonológicas das palavras parecem ser mais acessíveis do que o seu significado e a sua posição na frase. Ou seja, no processo de ensino-aprendizagem de LE, deve-se treinar a comunicação oral em diversos contextos, visando à percepção e à produção de fonemas da LE.

A aplicação da canção constituiu-se de sete partes, a saber, (1) questionário respondido pelos jovens alemães sobre a sua preferência musical; (2) ditado realizado pelos alunos brasileiros, aprendizes de língua alemã como LE, em um primeiro momento; (3) questionário respondido pelos alunos brasileiros sobre a sua preferência musical e o seu conhecimento de canções alemãs; (4) escolha da canção alemã; (5) canção alemã (autêntica) aplicada junto aos alunos brasileiros; (6) ditado realizado pelos alunos brasileiros em um segundo momento; (7) questionário respondido pelos alunos brasileiros sobre a sua opinião em relação à canção autêntica alemã aplicada.

Sendo assim, o presente estudo aborda em um primeiro momento o levantamento bibliográfico sobre o uso da canção no ensino-aprendizagem da LE e, em um segundo momento, tem como objetivo aplicar a canção em sala de aula, de acordo com o procedimento descrito acima, para medir o seu grau de influência na aprendizagem do aluno no contexto de LE, particularmente da língua alemã.

“(...) *it begins with the voice (...)*”
(Menuhin, apud Parnitzke, 1997:33)

2. Língua e música: uma tentativa de aproximação

A música é universal e de uma forma ou de outra está presente em todas as culturas, pertencendo, portanto, ao cotidiano de praticamente todos os indivíduos. A música acompanha as pessoas o tempo todo em diferentes situações, seja como entretenimento ou como companheira de determinada fase emocional, e é de relativo fácil acesso, transmitida pelo rádio, pela televisão, pela *internet*, encontrada em *CDs*, *Dvds*, entre outros. Ao longo de seu desenvolvimento, cada indivíduo se identifica com um tipo de música.

A abordagem interdisciplinar descrita a seguir representa uma tentativa de expor os componentes musicais que acompanham o indivíduo em diferentes fases da sua existência e que aproximam língua e música. Os vários campos tratados neste capítulo estão em harmonia e pretendem compor um cenário para a inserção da canção como instrumento pedagógico na aprendizagem de LE.

2.1. O feto e a música

O cérebro é extremamente complexo e começa a captar o universo antes do nascimento. Pode-se dizer que já existe música no ambiente do feto que pode ser descrita como: o ritmo da batida do coração, as melodias dos sistemas circulatório, respiratório e digestivo, a própria voz da mãe e sons externos que chegam ao feto. Todos eles estimulam o desenvolvimento cerebral que no momento do nascimento está fisicamente maduro em relação ao resto do corpo.

De forma simplificada, para a maioria das pessoas a linguagem localiza-se no hemisfério esquerdo do cérebro e o processamento musical no direito. O hemisfério direito geralmente gerencia percepções holísticas e atividades como dormir, desenhar, além de compor e interpretar música. O hemisfério esquerdo é o lado de calcular, falar e escrever. É claro que o esquema de hemisférios direito e esquerdo é simplificado. Durante os primeiros anos de vida, o cérebro de uma criança mostra-se flexível o suficiente para suprir funções hemisféricas se um lado for danificado. Adultos, após anos de especialização de funcionamento de áreas específicas, não parecem ter essa flexibilidade. Do ponto de vista ontogenético, cada criança deve passar pelo processo de confirmação e de desenvolvimento

da dominância cerebral pela interação com o ambiente. Cada criança parece passar por isso, tratando os traços musicais da linguagem primeiramente de forma holística, antes dos mais discretos traços articulatórios, no processo de especialização de um hemisfério para a linguagem. Esse desenvolvimento gradual parece estar refletido nos diferentes tipos de discurso que as crianças recebem dos pais em diferentes estágios (Murphey, 1990).

2.2 Vocalizações e música

Há vários autores como, por exemplo, Murphey (1990), Stadler (1997, apud Karyn, 2005), Jerusalinsky (2004), Zampronha (2007), que afirmam que as vocalizações dos bebês revelam raízes comuns à língua e à música. Eles acreditam que *“die frühe Vokalisation und deren Koordination mit dem Hören eine wichtige Voraussetzung sowohl für die Sprach- wie auch Musikentwicklung bilden. Sie sind Vorläuferstrukturen für beide Bereiche”*⁴ (Stadler, 1997: 36, apud Karyn, 2005: 9).

Tem-se observado que os adultos falam de um modo especial com os bebês, utilizam uma linguagem infantilizada, direcionada à criança, reconhecida pelo alto emprego de elementos melódico-musicais repetitivos. As crianças, por sua vez, procuram imitar os modelos melódicos dos referentes. “Nesse jogo de identificações – em que a mãe aproxima sua fala à possibilidade lingüística do bebê – encontramos claramente o que Jakobson (Jakobson, 1969, apud Jerusalinsky, 2004) aponta ao afirmar que o bebê é um *imitador imitado*”.

Nessa fase, os pais se comunicam com os bebês por uma entoação caracterizada pela grande incidência de picos prosódicos, pela sintaxe simplificada, pelo uso de diminutivos, pela substituição de fonemas - evitando encontros consonantais -, pela repetição silábica e pelo uso de um registro de voz mais alto que o habitual. A esse modo de falar, chama-se, no Brasil, *“mamanhês”*⁵ (Jerusalinsky, 2004).

As respostas dos pais às vocalizações de seus filhos são consideradas estágios de desenvolvimento preliminares do processamento de linguagem. Estima-se que haja mais de 100 tipos de fala de bebês (fala dirigida a bebês por adultos, que se distingue da comunicação entre estes). Muitos dos tipos de fala dirigidos a bebês têm caráter musical: amamentação, picos prosódicos, entoação exagerada e variação do volume sonoro (Murphey, 1990).

⁴ A vocalização precoce e sua conjugação com o ouvir formam uma importante condição tanto para o desenvolvimento lingüístico quanto musical. Elas são estruturas pré-requisitos para as duas áreas.

⁵ Jerusalinsky (2004) utiliza o termo “manhês”. A presente autora utiliza o termo “mamanhês” por considerá-lo mais sonoro e, portanto, mais revelador de seu significado.

As mães fazem uso da musicalidade (prosódia, entoação) num momento em que o que é dito não pode ser entendido pelo bebê. Pela musicalidade, a mãe tenta convocá-lo a um diálogo. O recém-nascido reage, sobretudo, à intensidade sonora do estímulo musical. Um pouco mais maduro, o bebê reage à qualidade do som percebido, que pode ser para ele agradável ou não. No segundo mês de vida, o bebê consegue produzir suas vocalizações no intervalo em que a mãe silencia. É capaz de cantar e balbuciar, emitir sons individuais e repetir padrões prosódicos e sons cantados por outros como em resposta a um diálogo. A mãe faz o intervalo de silêncio porque vê o bebê como sujeito que tem algo a dizer. Para ela, as fonações do bebê vão além de um simples som, expressam a sua necessidade. Esse ato dialógico o insere no funcionamento da linguagem, uma vez que ele não nasce com a língua inscrita. Ele é capaz de articular diversos sons reunidos em várias línguas sem distinção.

“É em torno dos 6 meses de vida que os bebês começam a produzir balbucios com valor lingüístico, ou seja, balbucios que já implicam uma seleção dos fonemas da língua. Até essa idade os bebês (...) balbuciam de modo relativamente semelhante. A partir daí os balbucios passam a se diferenciar, ao mesmo tempo em que vai sendo progressivamente perdida a capacidade de produzir fonemas que não fazem parte da língua materna.” (Jerusalinsky, 2004).

Diante de algum desconforto físico, o bebê chora. O choro e as vocalizações, quando instalados em um circuito de demanda com a mãe – como um jogo com o outro -, variam quanto à intensidade, ao ritmo e à entoação. A ritmicidade da presença e ausência da mãe estabelece um ritmo nos ciclos vitais do bebê. Ao ouvir uma cantiga, o bebê experimenta o ritmo e a entoação, ainda que não entenda o sentido das palavras. No exercício da função materna, a voz procura recobrir o real do corpo do bebê – sua psicomotricidade desorganizada, seu olhar estrábico, suas fezes – e também oferecer uma representação do afeto para o bebê, como se falasse por ele, referindo-se à tristeza, ansiedade, braveza, alegria. Além da palavra enunciada, o gesto, o toque, a entoação assumem também uma dimensão significativa quando se inserem no real das funções orgânicas do bebê e produzem a construção de um corpo do qual o bebê irá apropriar-se (Jerusalinsky, 2004).

2.3 Língua, música e seus constituintes fonológicos

Macarthur & Trojer (1985), por meio de uma análise comparativa entre os sistemas lingüístico e musical, verificaram haver parâmetros comuns em seus constituintes fonológicos, entre os quais, o ritmo, a altura, o timbre e a dinâmica (intensidade) são

significativos. As descrições apresentadas a seguir fundamentam-se em sua análise comparativa dos sistemas lingüístico e musical.

O aspecto rítmico ou de duração do som é fundamental para o discurso e para qualquer expressão musical. Nenhuma atividade humana pode evitar o ritmo desde que ritmo ou movimento é fundamental para a existência (por exemplo, não se pode viver sem a batida do coração). Ritmo musical e ritmo lingüístico são determinados pela cultura do falante e pela sua reação ao contexto social da situação. Ritmo usado pela música e pela língua ocorre em duas categorias: medido e métrico. Ritmo medido implica que há uma ausência de pulsação (isto é, não há uma batida regular que sublinha um padrão rítmico). Pode ser encontrado em uma conversa coloquial. Quando se impõe uma pulsação à conversa diária, a conversa deixa de fluir em seu ritmo natural. Ritmo métrico implica que a pulsação sublinha o padrão estabelecido. Exemplos desse tipo são encontrados em canções, poesia, prosa e em todos os tipos de música onde a pulsação é um constituinte subjacente constante. Ritmo métrico pode ser observado na conversa coloquial, se uma pulsação é imposta em tal situação.

Outro aspecto do discurso e da música, ao lado de ritmo, é a altura, que determina a entoação da fala e da melodia, grave ou aguda. Altura refere-se à frequência da onda sonora. Existem ondas sonoras com frequências regulares e outras com frequências irregulares. No discurso, as frequências são irregulares porque o discurso contém ondas com padrões complexos e nele não se identifica uma onda regular fundamental (básica). Sons musicais, contudo, produzidos por instrumentos melódicos como um violino ou piano contêm ondas com padrões regulares. O discurso musicado, ou seja, a canção cantada produz ondas sonoras regulares. Em música, a altura do som é mais comumente percebida quando o som está em uma seqüência ordenada como no contexto de uma melodia. No discurso, o papel mais importante da altura que se refere à entoação (isto é, curva melódica) é expressar o estado emocional do falante e a sua atitude. Isso determina o significado afetivo específico das palavras comunicadas em seu contexto social de situação.

“É certo que, quando alguém já está plenamente instalado como sujeito falante na linguagem, quando já tem um domínio fonético, sintático e gramatical da língua, a prosódia vai exercendo um papel cada vez mais restrito na produção de sentido, ainda que sempre tenha um papel decisivo na distinção da modalidade das frases – de interrogação, asserção ou exclamação.

Por outro lado, também é bastante frequente na ironia o uso do parâmetro de entoação para intencionalmente subverter o sentido do enunciado.” (Jerusalinsky, 2004).

O timbre sugere algo sobre a qualidade do som transmitida e não pode ser separado de ritmo e altura. Em música, identificam-se os diferentes timbres instrumentais ou vocais dados a uma frequência sonora particular (isto é, um clarinete tocando uma nota *la* com frequência 440 *htz* apresenta um som diferente do violino tocando a mesma nota). Analogamente, uma voz feminina e uma voz masculina afinadas emitindo uma mesma nota, de mesma frequência, apresentam timbres distintos, como é possível distinguir duas vozes de mesmo sexo nesta mesma situação. No discurso, todo falante (seja ele homem ou mulher) possui um timbre próprio que caracteriza aquele som distintivo do indivíduo em uma conversa. O estado emocional do falante, ou seja, zangado, feliz, triste, sério, nervoso, etc., também interfere no timbre da voz emitida. O timbre é, portanto, também determinado por um contexto social de situação.

Finalmente, o parâmetro da dinâmica refere-se à intensidade e à suavidade do som. Em música, dinâmicas indicam graus de intensidade ou volume de som, variando do mais intenso (fortíssimo) ao mais suave (pianíssimo). Dinâmicas no discurso (combinadas com ritmo, altura e timbre) ocorrem fisiologicamente com a tensão e a distensão dos músculos fonadores e do corpo e pela produção vocal, isto é, falando com voz forte ou suave. O que também revela o papel da dinâmica na distinção da modalidade das frases. Inserindo-se no universo infantil: “Sem sua entoação grave e forte, o lobo nem parece tão mau assim...” (Jerusalinsky: 2004).

Percebe-se que os componentes musicais presentes no discurso, como o ritmo, a altura, o timbre e a dinâmica, atribuem singularidade ao falante, refletindo o seu contexto social. Os elementos musicais da língua indicam recursos formais da prosódia. Em analogia com a música tem-se o contorno da melodia lingüística (variações de ascendência e descendência) característico de diferentes situações, como afirmação, interpelação, exclamação, interrogação. Assim, não apenas nas vocalizações infantis, mas igualmente nas exteriorizações de determinados sentimentos se reconhecem raízes comuns de língua e música. Por exemplo, “alegria” se expressa tanto lingüística quanto musicalmente por uma melodia crescente, com variações de intensidade, em uma região aguda e com tempo vivaz. Por “tristeza” alteram-se os elementos de entoação lingüística e musical significativamente para o oposto: uma melodia decrescente com poucas variações, em uma região grave, com tempo vagaroso.

Na canção, língua e música se conjugam. A canção se compõe de texto (a linguagem verbal) e melodia (a linguagem não-verbal). Neste contexto, os componentes musicais não pertencem apenas à música, mas revelam também as características do falante, como o seu

estado de espírito ou a sua intenção de fala. O enunciado do indivíduo (o texto) é sublinhado pela matéria sonora (a música) que legitima a situação descrita. A conversa que flui naturalmente com o seu ritmo se integra à canção e passa a ter uma pulsação constante. O discurso musicado, ou seja, a canção cantada produz ondas sonoras regulares. O timbre da voz do intérprete da canção transmite o estado emocional do falante. A dinâmica distingue a modalidade das frases do intérprete e revela também o seu contexto social e de situação. Na canção os componentes musicais incorporados ao discurso se complementam de tal modo que o significado surge nas palavras e na música.

2.4 A criança e a canção

A grande atração que alunos pequenos têm por cantar deve-se ao reconhecimento de algo familiar. As canções são mais familiares para eles e mais fáceis de processar porque representam os traços de linguagem que remetem às vocalizações. A sua disposição psicológica em ter alegria e aprender pela ação sinestésica torna, portanto, as canções atraentes para eles. Muitas canções proporcionam uma brincadeira característica, qual seja ter alegria com a própria voz, explorar e experimentar sons, repetir e variar a tonalidade. Ao lado das brincadeiras, outro traço comum que aproxima *mamanhês* das canções é a duração das pausas. Pesquisas sobre o efeito de falas dirigidas às crianças pelas mães citam que a fala é pontuada por freqüentes e longas pausas aos dois anos de idade e então a freqüência e duração diminuem de acordo com o desenvolvimento da criança (Murphey, 1990). A presença singular de elementos lúdicos e musicais de *mamanhês* parece sugerir que estes são pontos de partida extremamente importantes para o desenvolvimento da linguagem, ou traços associativos extremamente importantes. Sob esse ponto de vista, canções parecem traduzir a comunicação afetiva.

Como descrito anteriormente, a linguagem maternal utiliza a musicalidade (prosódia, entoação) para se comunicar com o bebê. Dessa forma, ao ouvir uma cantiga, o bebê experimenta o ritmo e a entoação, ainda que não entenda o seu sentido. O sentido maternal é uma característica do jogo, porque o lúdico abranda as normas da língua, da lógica. A inserção de gêneros da tradição oral no processo de ensino-aprendizagem mobiliza a criança à leitura, pois a remete à sua cultura afetiva, aos seus laços parentais. Os gêneros da tradição oral encontram-se reunidos em três modalidades: a coloquial familiar, a cerimoniosa (que tende à norma culta) e a lúdica expressiva (pela qual a criança brinca, joga com a língua, memoriza e reconstrói textos). Na modalidade lúdica expressiva emerge uma subjetividade na

qual os textos do universo infantil como cantigas de ninar, brincos, parlendas, contos, pegadinhas e adivinhas podem vincular-se a novos textos da língua escrita. Os textos de oralidade lúdica, da infância, podem reter-se na memória e servir como base da escrita. Na leitura e na escrita, os referenciais de identificação afloram de textos da tradição oral, ampliando o desejo de brincar, jogar e produzir com palavras. Estimular as crianças a brincar com sons, sílabas e palavras as conduz a superar as suas dificuldades lingüísticas (Belintane, 2006).

As adivinhas, charadas ou enigmas são encontrados nos contos populares, em que os personagens devem enfrentar a lei dura de ler sem erros. O bom adivinhador deve ler além da “lei dura”, que institui um sentido único. A leitura da adivinha deve desmontar, reconstruir o texto. A leitura de adivinhas com a percepção de sua métrica, seu ritmo, suas rimas, parece constituir um requisito básico para decifrar a língua escrita. O exercício de interpretar a adivinha, ler sobre o “texto” proposto, resgatando os textos da memória pode revelar algumas estratégias de leitura presentes na língua oral e pode abrir um caminho para desvendar a leitura da escrita. O ouvido pode desvendá-la dispensando o olhar. Na leitura e na escrita, os referenciais de identificação afloram de textos da tradição oral, ampliando o desejo de brincar, jogar e produzir com palavras. O núcleo parental, a linguagem maternal serve como base para todas as fases do indivíduo (Belintane, 2006).

O elemento lúdico musical pode ser empregado como um instrumento para motivar as crianças a manipular sons, sílabas e palavras, a fim de desenvolver o seu aprendizado de um novo código alfabético (língua escrita). No entanto, há um decréscimo de musicalidade na linguagem do professor que adota nos primeiros anos da escola um discurso considerado como discurso adulto, desprovido de *mamanhês*. Professores de crianças pequenas, durante os primeiros anos de escolarização, deveriam explorar a música e métodos de aprendizagem sinestésicos para auxiliar as crianças, que ainda não apresentam pensamento abstrato, a inserir-se no universo da linguagem escrita.

Algumas pesquisas descobriram que alunos com dificuldades cognitivas se lembram de palavras pelo seu som e alunos mais avançados apóiam-se em seus significados. Mesmo que os alunos com dificuldades conheçam o significado das palavras, eles as armazenam de acordo com as suas propriedades sonoras. Isso sugere que como estágios iniciais de aprendizagem de língua as propriedades fonológicas das palavras podem ser mais evidentes do que as suas formas semânticas (White, 1988: 10, apud Murphey, 1990: 104). Da mesma forma, quando se trata de usar uma língua (estrangeira) como meio de comunicação oral, os sons das palavras se destacam em relação ao significado ou à gramática:

“Pode-se mesmo afirmar que, para falar uma língua estrangeira e ser nela devidamente entendido, a pronúncia é muito mais importante que a gramática. É o que se evidencia facilmente pelo fato de que mesmo no nível mais baixo de comunicação é mais fácil entender em português a frase ‘eu já tenho comido’ (uma tradução literal do alemão – ‘*ich habe schon gegessen*’) quando bem pronunciada, do que a seqüência gramaticalmente correta ‘já comi’ se enunciada com um forte sotaque alemão” (Wieseman, 1967: 64, apud Camargo, 1972: 2).

O professor no processo de ensino deve deixar a criança fruir as unidades textuais do universo lúdico-oral e saber interpretar os retornos dessa criança quando ela se mostra capaz de perceber na língua falada os fonemas e as unidades silábicas, identificando palavras de mesma letra inicial, re combinando sílabas. “No processo de *ensino-aprendizagem* o educador também deve ter em mente a ‘ação’ das estruturas musicais básicas, uma vez que, se às palavras cabe *traduzir* e explicar *sentimentos*, à música cabe *induzi-los* e *manifestá-los*.” (Zampranha, 2007: 98).

2.5 O jovem e a canção

Os jovens abandonam as cantigas infantis e se sentem atraídos por canções (populares). A atração por canções corresponde à idade em que as crianças recebem intencionalmente menos *mamanhês* afetivo e os professores falam para a sua faceta adulta. Essa mudança de interesse pela música manifestado pelos jovens pode ser explicada pelo processo de ruptura e busca de nova orientação durante o desenvolvimento da infância para a juventude. Na infância as crianças compartilham o seu gosto musical com os pais e acolhem, muitas vezes, o próprio gosto musical dos pais. Os adultos são mais receptivos a diversos tipos de canções, como, por exemplo, tradicionais e folclóricas. Na passagem da infância para a juventude, os jovens, identificando-se com um grupo de mesma idade, buscam um espaço para a sua própria experiência musical.

As canções provocam uma reação paradoxal nos jovens. Por um lado estimulam as suas funções biológicas (frequência cardíaca, pressão sanguínea, etc.), por outro, têm efeito calmante em seu estado psíquico (Evers, 1991). A música, pelo seu pressuposto biológico (pulsão) e psíquico, é capaz de estimular mudanças na estrutura interna do organismo, e, por sua vez, mudanças no comportamento. Revela-se um elemento motivador do comportamento, alcançando um elevado número de pessoas e tornando possível a satisfação de necessidades individuais. “Assim, uma das funções da música no campo da educação é estimular, criar

necessidades, mobilizar, satisfazer, facultar condições para o desenvolvimento do educando.” (Zamprona, 2007: 107). Essa é a dimensão psicológica da música, que se estende a regiões que a palavra não alcança. Canções servem como uma recolocação, um elemento fornecedor de afeto para os jovens.

Por um lado, canções para os jovens suprem o conflito da separação de gerações, ao abordar temas como sexualidade, afeição e revolta em um meio com o qual se identificam. Por outro lado, a música, nessa fase, pode proporcionar impulsos afetivos, assemelhando-se em alguns aspectos ao *mamanhês* que apresenta tanto um formato regressivo à infância, quanto um pré-modelo de comportamento adulto.

*„Laut Baacke wird Musik nicht nur als kultureller Teilbereich erfahren, sondern ‘als ein ganzheitliches, lebensweltübergreifendes Spektrum, in dessen Brechungen die Suche nach dem Ich ihre Orientierungsmuster wählt’.”*⁶(Baacke, 1997: 14, apud Pichotky, 2005: 44).

A identificação com um grupo é muito importante. Um dos fatores de identificação mais usados pelos adolescentes é o estilo sócio-musical ao qual o grupo adere. Para afirmar a sua própria identidade, a sua música deve ser diferente daquela que os grupos mais velhos ouvem. Os jovens encontram a sua realidade refletida em canções, onde fantasia e realidade se fundem. Assim, as canções satisfazem as suas necessidades. Os jovens vêem refletidos seus problemas, sentimentos e disposições e deixam fluir as suas emoções mais livremente. Geralmente se vestem e se comportam como os seus ídolos (do universo *pop*). Juntam-se a um grupo com os mesmos interesses, para se diferenciar de outros e, sobretudo, para se diferenciar dos adultos.

A idéia aqui exposta é que nunca se esgota a necessidade de um discurso (musical) afetivo. Ao longo do desenvolvimento de cada indivíduo, a música procura preencher as suas necessidades, seja nas vocalizações dos bebês, nas brincadeiras com os sons das palavras que envolvem as crianças, na busca de identidade dos jovens. Ao lado destes elementos que se revelam favoráveis à introdução de canções no processo de ensino-aprendizagem de LE, tem-se ainda a memorização de elementos captados devido aos constituintes musicais.

⁶ Segundo Baacke, a música não é vivenciada apenas pelo seu âmbito cultural, mas “como um espectro total, que se expande à realidade exterior, em cujos reflexos a busca pelo Eu escolhe o seu modelo de orientação”.

2.6 Memória e canção

Um grande número de pessoas experimenta o efeito (agradável ou não) da canção que se fixa na memória. Como exemplo pode-se observar a psicologia da propaganda, que consegue associar nomes de produtos a melodias. Cantores populares são procurados para anunciar produtos de todos os tipos para que os consumidores associem o primeiro toque da melodia ao produto (Layher *et al.*, 1981). A fácil memorização pela ajuda da melodia pode representar uma contribuição para a aplicação de canções no processo de ensino-aprendizagem. “*First, the memory is helped incomparably by rhythm, and when the beat is associated with a pleasant melody, the learner is doubly aided.*”⁷ (Gravenall, 1949: 124).

O processamento que ocorre no cérebro a partir do impulso musical para o armazenamento de determinada informação pode ser explicado da seguinte maneira:

“(...) o sistema límbico, cérebro emocional, receptivo à influência da música, tem como uma de suas mais importantes tarefas decidir sobre o armazenamento de um determinado dado. Para tanto, ‘dialoga’ com o neocórtex a fim de determinar se a lembrança a ser gravada é importante o suficiente para que se processe seu armazenamento permanente no neocórtex. Essa ação ratifica mais uma vez a influência da música na memória” (Khalsa, 1997: 121 e ss., apud Zampronha, 2007: 121)

Nota-se que as palavras são decodificadas e processadas na memória por muitos caminhos diferentes. Isso corresponde à explicação de Vygotsky (1987) de que palavras não são simplesmente adquiridas ou não adquiridas, mas são compreendidas por estágios.

Em qualquer idade, o conceito embutido em uma palavra representa um ato de generalização. Mas a palavra envolve um significado. Quando uma nova palavra é aprendida por uma criança, seu desenvolvimento está apenas começando: inicialmente a palavra é uma generalização do tipo mais primitivo; quando a capacidade intelectual da criança se desenvolve, a palavra é reposicionada por generalizações de um tipo cada vez mais alto – um processo que leva à formação do conceito (Vygotsky, 1987).

Pesquisadores notaram uma clara dominância do ouvido esquerdo (hemisfério direito) para perceber sons, vocalizações não-lingüísticas e música (no caso de leigos). Isso parece implicar que o hemisfério direito desenvolve análises de sinais auditivos não-simbólicos antes, como no caso da linguagem, de aprender a passá-las para o hemisfério esquerdo para uma apreensão do significado abstrato. Se isso for correto, os professores devem se perguntar

⁷ Em primeiro lugar, a memória é auxiliada principalmente pelo ritmo, e quando associado a uma melodia agradável, o aprendiz é duplamente auxiliado.

se apresentar a linguagem musicalmente não apenas a torna mais passível de ser memorizada, desde que coincida com o modo de processamento do hemisfério direito, mas também eventualmente mais maleável para o hemisfério esquerdo transpor para o processamento abstrato. Aparentemente é isso o que ocorre de forma natural. Como auxiliar o processo em seu percurso ou como acelerá-lo ainda deve ser examinado (Murphey, 1990).

“Com o hábito de ouvir música, o indivíduo, mesmo que não receba educação musical específica, acaba por especializar certo número de células da tal região [lobo temporal esquerdo], desenvolvendo aí uma sub-região para compreensão e posterior reconhecimento dos sons musicais (Ribas, 1957: 55 e ss.). Desenvolvida essa competência, a sensibilidade musical se imantiza em três esferas: *intuitiva*, *afetiva* e *intelectual*.” (Zampronha, 2007: 97 – grifo da presente autora).

A esfera *intuitiva* percebe o som de forma empírica, a esfera *afetiva* é caracterizada por uma resposta emocional ao feito musical, e a esfera *intelectual* atribui conceitos ao som percebido. Entende-se que se o indivíduo não precisa necessariamente de uma “educação musical específica”, ele pode se valer dos benefícios da música por uma associação com outras áreas, pela interdisciplinaridade. Cabe ao professor aplicar canções em sala de aula, a fim de se valer de seus benefícios e integrá-los ao processo de ensino-aprendizagem.

“Grupos de palavras são facilmente retidos na mente quando são fixados no enquadramento da melodia, ritmo e rima. Muitos exemplos podem ser citados de estudantes de língua estrangeira que são capazes de lembrar canções inteiras na língua estudada, mas talvez incapazes de falar mais do que algumas poucas palavras livremente” (Osman, 1965: 2, apud Murphey, 1990: 143).

Observa-se que o fenômeno (agradável ou não) da melodia adesivante na memória (*Ohrwurmphänomen*, Setzer, 2003; *song stuck in my head*, Murphey, 1990) - da repetição inconsciente – é indissociável de canções. Assim, pode-se aproveitar esse fenômeno da melodia adesivante e explorar outros aspectos oferecidos pelas canções. Afinal

“Cantar, abrir o peito, assumir ritmos mais gostosos em sala de aula e reaproveitar bem o texto é sempre um caminho que vai do ritmo e da melodia adesivantes – que possuem o poder de elidir o significado e de produzir um envolvimento mágico com a camada significativa da língua – a um depois analítico, em que podemos nos deparar com surpresas reveladoras que as atividades de corte podem acrescentar.” (Belintane, 2007:149).

Os benefícios musicais estendem-se desde a comunicação entre os bebês e as pessoas de seu convívio, a alegria das crianças em brincar com os sons, a afetividade preenchida dos

jovens, as marcas de determinado indivíduo em uma situação, até a memorização de sons e palavras. A música é natural nos bebês, utilizada por eles nas vocalizações. A música preenche o espaço da afetividade tanto em cantigas para as crianças quanto em canções populares para os jovens. Os componentes musicais (ritmo, altura, timbre, dinâmica) estão presentes no discurso, e revelam os traços próprios de um indivíduo em dada situação (intenção de fala, sentimento) e em sua cultura (sistema lingüístico, sistema musical próprios de uma cultura). A música auxilia a memória pela apreensão do ritmo e da melodia da palavra ouvida.

Então cumpre definir o termo canção, porque é na canção que os traços musicais se unem mais explicitamente ao sistema lingüístico.

3. Definição de canção e seus critérios de escolha

Neste capítulo são apresentadas algumas definições do termo canção sob a ótica interdisciplinar que relaciona, sobretudo, a música e a língua. As definições colhidas de dicionários musicais e descritas por pesquisadores do ensino de línguas encontram-se aqui reunidas e comentadas, a fim de convergir para uma definição apropriada à introdução da canção no processo de ensino-aprendizagem de LE. Além disso, são descritas algumas características de canções, que podem ajudar a compreender a proximidade entre canção e língua. Inicialmente, considera-se importante distinguir alguns gêneros de canções, a saber, canção folclórica, artística e popular. É, sobretudo, em torno deste último gênero que a presente pesquisa se concentra.

Em seguida é apresentada uma discussão sobre os conceitos de canção elaborada e autêntica, fundamental para se compreender a linha adotada na presente pesquisa. Por fim, são descritos os critérios considerados essenciais para a escolha de canções a serem aplicadas em sala de aula.

3.1 Definição de canção

3.1.1 A definição do termo canção na literatura musical

“Em contraste com a canção ‘folclórica’, cuja origem é anônima e que se cristaliza ou degenera de acordo com o senso estético instintivo do povo que a transmite auditivamente de geração em geração, a canção ‘artística’ é deliberadamente escrita por um compositor. Boa ou ruim, está no papel, e o autor é plenamente responsável pelo que escreveu.” (Károlyi, 1990: 135).

Além de música artística e música folclórica, há uma terceira classificação para a música que surgiu no decorrer do séc. XIX e se espalhou pelas massas devido aos meios de comunicação, a saber, a música popular.

„Von der Kunst- und Volksmusik ist die Populärmusik zu unterscheiden, die im ausgehenden 19. Jahrhundert entstanden ist und sich mit dem Aufkommen der Massenmedien im 20. Jahrhundert stark verbreitet hat. Sie

*kann grob charakterisiert werden als: leicht eingängig und im 20. Jahrhundert stark durch die Massenmedien geprägt.“*⁸ (Riede, 2005: 10).

Cumpre apresentar a definição do conceito de música popular extraído de um dicionário musical:

*„Popmusik (von engl. popular music, ‚populäre Musik‘): eine seit etwa 1960 übliche, verallgemeinernde Bezeichnung für Unterhaltungsmusik verschiedener Art, v.a. anglo-amerikanischen Ursprungs. Die P. versteht sich auch als ideologischer Gegensatz zur Volks- und Kunstmusik und schließt Rockmusik sowie z. T. die Musik der Liedermacher mit ein.“*⁹ (Buchner, 1987: 181, 182).

Há ainda uma classificação mais genérica que divide os diversos gêneros musicais em música ambiente (*Unterhaltungsmusik*) e música séria (*Ernste Musik*). Esta classificação é bastante discutível. A definição de música ambiente apresentada a seguir procura justificar essa divisão pelo atual apelo comercial por consumo de música.

*„Unterhaltungsmusik, kurz U-Musik: Sammelbez. für Musikwerke unterhaltender Art. Der Begriff kam im 19. Jh. auf, stellt aber heute eine ziemlich willkürliche Abgrenzung gegenüber der E-Musik dar. Zu allen Zeiten hatte die Musik, wenn sie nicht speziell kultischen, repräsentativen, militärischen oder didaktischen Zwecken diente, auch unterhaltenden Charakter. Freilich gibt es oft erheblich qualitative Unterschiede zwischen den Kategorien, wie z.B. zwischen einem vorübergehend populären Schlager und einem durchaus unterhaltenden Divertimento von W.A. Mozart. Dennoch bleibt es fragwürdig, z.B. ein anspruchsvolles Jazz-Stück unter U-Musik einzureihen und eine anspruchslos unterhaltende Trio-Sonate von G.Ph. Telemann unter E-Musik. Die grob pauschale Einteilung ist nur unter heutigen kommerziellen Gesichtspunkten einigermaßen verständlich.“*¹⁰ (Buchner, 1987: 237, 238).

Em contraposição à música ambiente tem-se a chamada música séria, cuja definição encontra-se a seguir:

⁸Da música artística e da folclórica distingue-se a música popular, que surgiu ao longo do século XIX e se expandiu fortemente no século XX com o advento da mídia de massa. Pode ser caracterizada basicamente por: fácil inserção e, no século XX, fortemente impregnada pela mídia de massa.

⁹ Música popular (do inglês *popular music*): desde aproximadamente 1960, uma denominação comum, genérica para música ambiente de todo tipo, sobretudo de origem anglo-americana. A música popular é entendida como oposição ideológica à música folclórica e à artística e engloba *rock* e em parte a música dos elaboradores de canções.

¹⁰ Música ambiente: denominação coletiva para obras musicais do tipo “para entreter”. O conceito surgiu no século XIX, mas representa, porém, atualmente, uma delimitação relativamente arbitrária frente à música séria. Em todas as épocas, a música tinha um caráter de entretenimento quando não atendia especialmente a objetivos ritualísticos, representativos, militares ou didáticos. Naturalmente existem consideráveis diferenças qualitativas entre as categorias, como, por exemplo, entre um *hit* popular transitório e um Divertimento de W.A. Mozart completamente ameno. Além disso, é questionável, por exemplo, classificar uma peça de jazz complexa como música ambiente e uma Sonata para Trio de G.Ph. Telemann para rele passatempo como música séria. A classificação global grotesca é compreensível apenas em certa medida sob o atual ponto de vista mercadológico.

„*Ernste Musik, Abk. E-Musik: Bezeichnung für Kunstmusik im Gegensatz zu Unterhaltungsmusik. Die Unterscheidung ist ziemlich willkürlich und erst etwa seit der zweiten Hälfte des 19. Jhs. begründet. Ernsthafte Musik kann durchaus unterhalten – und sog. unterhaltende Musik von durchaus ernsthaftem Anspruch sein.*“¹¹ (Buchner, 1986: 51).

Cumpra ainda apresentar as definições de *hit* (*Schlager*) e de escritores de canções (*Liedermacher, songwriter*), que muitas vezes imprimem um caráter político-social ao conteúdo de seus textos. Por vezes, ainda, descrevem sentimentos e situações do cotidiano em suas canções. Novamente, uma classificação genérica inclui *hits* para entreter e canções de cunho político-social em um mesmo denominador. A partir das definições a seguir, deve-se prestar atenção à diversidade de estilos que são arbitrariamente reunidos sob uma mesma denominação, a fim de se evitar convencionalismos ou rejeições incoerentes.

„*Schlager: Gegen Ende des (19.) Jh.s begann man, Gesangsstücke nur mit dem Ziel zu schreiben, sie zu ‚Schlagern‘ zu machen. Das Prinzip hat sich bis heute erhalten: Text, Melodie und Harmonien müssen so einfach und eingängig sein, dass sie sich mit Titelzeile und Refrain in breitesten Hörergemeinden als ‚Ohrwurm‘ festsetzen können. Der kommerzielle Aspekt überwiegt den musikalischen. International wird Schlager als Hit oder gar Superhit bezeichnet.*“¹² (Buchner, 1987: 204).

„*Als ‚Liedermacher‘ werden Künstler bezeichnet, die selbstkomponierte und –getextete Lieder singen und eigenhändig für die instrumentale Begleitung sorgen. Großen Wert legen diese Musiker dabei auf die Liedtexte, in denen sie oft politischen Protest ausdrücken oder Alltagsprobleme verarbeiten. Sehr viel Mühe verwenden sie darauf, menschliche Gefühle und Seelenzustände auf einem Niveau darzustellen, das deutlich über den Allgemeinplätzen vieler Schlagertexte liegt.*“¹³ (Buchner, 1986: 369).

Para compreender qual o produto resultante das mãos dos escritores de canções, tem-se a definição do termo *Song*:

¹¹ Música séria, abreviação [em alemão] *E-Musik*: denominação para a música artística em oposição à música ambiente. A diferenciação é em certa medida arbitrária e surgiu apenas por volta da segunda metade do séc. XIX. Música séria pode ser de todo modo ambiente – e a chamada música ambiente pode ser naturalmente séria.

¹² *Hit*: no final do séc. XIX começou-se a escrever peças cantadas apenas com o objetivo de transformá-las em *hits* [canções para fazer sucesso]. O princípio conservou-se até hoje: texto, melodia e harmonia devem ser tão fáceis e impregnantes, que devem se fixar pelo título e pelo refrão na maior parte dos ouvintes como *Ohrwurm* [melodia que fica ecoando na mente]. O aspecto comercial supera o musical. Internacionalmente *Schlager* é denominada “*hit*” ou até “*super hit*”.

¹³ Por “escritores de canções” denominam-se os artistas que compõem a melodia, escrevem o texto e interpretam as canções e elaboram o arranjo instrumental de próprio punho. Esses músicos atribuem grande valor ao texto da canção, no qual exprimem protesto político ou transmitem problemas do cotidiano. Dedicam grande esforço para representar sentimentos humanos e estados de espírito a um estágio que claramente fica acima do lugar comum de muitos textos de *hits*.

„Song (engl. “Lied”): seit der Zusammenarbeit von B. Brecht und K. Weill bezeichnet S. in erster Linie einen Gesang mit politisch oder gesellschaftskritischem Inhalt.“¹⁴ (Buchner, 1987: 204).

A seguir apresentam-se algumas definições para o termo canção:

„Lied ist ein einheitliches Gebilde aus Sprache und Musik.“¹⁵ (Buchner, 1986: 84).

“Lied: ein mit einer singbaren Melodie versehener Text, gegliedert in Strophen. Melodie und Text bilden eine Einheit.“¹⁶ (Buchner, 1987: 133).

Como por canção entende-se uma melodia cantada conjugada com um texto, seguem algumas definições de melodia, que ajudam a compreender os constituintes de canções:

„Melodie (griech. Melos=Lied, Weise; ode= Gesang) ist eine künstlerisch geformte Folge von Tönen.“¹⁷ (Hempel, 2001: 149).

Entre as características musicais de uma melodia encontra-se: „rythmische und metrische Gestaltung, ggf. abhängig von einem Gesangstext”¹⁸ (idem).

Canção é uma melodia cantada. Como característica mais importante de uma melodia de canções (populares) tem-se a possibilidade de ser entoada, isto é, a melodia não deve ultrapassar as possibilidades da voz não educada e de um cantarolar simples. A melodia e suas partes individuais devem possuir uma estrutura clara, impregnante, que seja fácil de memorizar. A melodia cantada e o seu ritmo devem ser simples e se orientar pelo texto (Hempel, 2001: 150).

Percebe-se que as características da melodia de uma canção explicam boa parte das sensações provocadas em seus ouvintes. Entoação fácil, melodias simples e adesivantes na memória, enunciado do texto e matéria sonora conjugados e ritmo orientado pelo discurso. Características que por si só já criam um panorama positivo para o emprego de canções no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Mas para um melhor aproveitamento dos benefícios de canções, alguns critérios devem ser considerados em sua escolha.

¹⁴ Song (do inglês canção): desde a parceria de B. Brecht e K. Weill *song* designa em primeira instância um canto de conteúdo político ou crítica social.

¹⁵ Canção é uma estrutura conjugada de língua e música.

¹⁶ Canção: um texto provido de uma melodia cantada, estruturado em estrofes. Melodia e texto formam uma unidade.

¹⁷ Melodia (gr. Melos=canção, canto; ode= canto) é uma seqüência de sons composta artisticamente.

¹⁸ formação rítmico e métrica, eventualmente dependente de um texto cantado

3.1.2 Algumas considerações sobre o termo canção na literatura do ensino de línguas

Entre os autores pesquisados, vários empregam o termo *pop song/Popsong* ou *pop music/Popmusik* para classificar o tipo de música da preferência dos jovens.

Os autores Cass & Piske (1977) utilizam a expressão “canções *pop*” (*popsongs* ou apenas *pop*), porém não se preocupam em detalhar quais canções são consideradas *pop*. Afirmam que os interesses dos alunos e os próprios méritos da canção são argumentos para introduzi-las no ensino de línguas. Afinal “(...) *pop presents the learner with modern spoken English with all the problems for understanding that this contains, for it is authentic language material written by and for native speakers of English.*”¹⁹ (Cass & Piske, 1977: 132).

Layher *et al.* (1981) acreditam que não apenas os estilos musicais mais recentes agradam aos jovens, mas canções folclóricas também. O termo *Lieder* (canções) aparece no título de seu livro e, ao longo do texto, é alternado com o termo *Songs* (canções), o que parece evidenciar que os autores utilizam ambos sem se preocupar em distingui-las.

Segundo Murphey (1990), a distinção entre *música e canção (M&S)* não é simples, porque não é possível estabelecer claramente as suas semelhanças e diferenças. Como ele apresenta a seguir “(...) *their distinctiveness and similarity could be the subject of much discussion...M&S is used when either one or both might be involved. When only one or the other is specifically used, the difference usually is significative. While song normally implies language with music, music normally implies the absence of language. A problem arises when we have vocalizations without language.*”²⁰ (Murphey, 1990: XIII).

Setzer (2003) emprega em seu artigo sobre os critérios para a escolha de canções aplicadas na aula de inglês como LE „(...) *um eine musikalische Abgrenzung zu vermeiden, nach der Definition von Wicke/Ziegenrücker [nach Blell (1993:319)], der Terminus Popmusik als Oberbegriff für all jene Musikgattungen neueren Datums verwendet, denen gemeinsam ist, dass sie massenhaft produziert und verbreitet werden.*”²¹ (Setzer, 2003: 60). Esta definição é a que mais se aproxima das definições encontradas em dicionários musicais.

¹⁹ (...) *pop* apresenta ao aluno o inglês falado moderno com todos os problemas de compreensão que contém, por ser material autêntico escrito por e para falantes nativos de inglês.

²⁰ (...) suas diferenças e semelhanças podem ser objeto de muita discussão(...) M&S é usado quando qualquer uma das duas ou ambas estão envolvidas. Quando uma das duas é usada especificamente, a diferenciação é significativa. Canção normalmente implica língua com música, música normalmente implica ausência de língua. Surge um problema quando se tem vocalizações sem palavras.

²¹ (...) para evitar uma delimitação musical, segundo a definição de Wicke/Ziegenrücker [apud Blell (1993:319)], o termo música pop, como supra-conceito para todos os gêneros musicais recentes, que têm em comum o fato de serem produzidos e divulgados em massa.

Karyn (2005) utiliza as expressões *canções e música* ao incluir obras puramente instrumentais no material que considera adequado ao ensino de língua alemã como LE.

3.1.3 A definição de canção popular

Como referido no capítulo anterior (item 2.5) os jovens se identificam mais especificamente com as canções populares. Com a preocupação de se buscar um tipo de canção que corresponda ao interesse dos jovens e possa ser oferecido em sala de aula como um material relevante, apresenta-se uma síntese do significado de canção popular, a partir das definições apresentadas para música popular (Buchner, 1987: 181, 182; Riede, 2005: 10), para canção (Buchner, 1986: 84; Buchner, 1987: 133) e para melodia (Hempel, 2001). Dessa forma compreende-se por canção (popular) uma melodia cantada, com uma estrutura conjugada de língua e música, que compõem uma unidade. As suas partes melódicas devem ser fáceis de cantar e de memorizar, as entoações e o ritmo devem orientar-se pelo texto. O conceito surgiu ao longo do século XIX e se expandiu fortemente no século XX e se tornou comum por volta de 1960. É entendido em oposição à música artística e à música folclórica. O conteúdo de seus textos pode apresentar um caráter de entretenimento, descrever sentimentos e situações do cotidiano, ou exprimir um caráter político-social. Engloba todos os gêneros musicais cantados, que têm em comum o fato de serem produzidos e divulgados em massa.

3.2 Critérios para a escolha de canções

Os critérios para a escolha de canções estão descritos a partir do inventário de Cass & Piske (1977), Layher *et al.* (1981), Murphey (1990), Dommel (2000), Setzer (2003), e Karyn (2005 e 2006). Todos os autores ressaltam que para a escolha de canções devem ser considerados os objetivos de aprendizagem a serem alcançados com o seu emprego, como por exemplo, compreensão auditiva, expansão do registro lingüístico, aquisição e fixação de vocabulário e de estruturas gramaticais, aquisição e aprimoramento de pronúncia, discussões, escrita criativa, transmissão de aspectos culturais (cultura, história, costumes e desenvolvimento político e social de um país).

Cass & Piske (1977) consideram a canção um material adequado ao ensino de LE para o público jovem e apresentam algumas considerações sobre alternativas à canção, que denominam de canções para cantar e canções elaboradas exclusivamente para o ensino de LE. Em seguida, apresentam um rol de critérios como apelo do som, inteligibilidade, nível de

dificuldade gramatical e lexical, grau de proximidade do tema e do conteúdo ao interesse dos jovens e ponderam que a importância relativa de cada um dos critérios varia de acordo com o objetivo da aplicação.

Layher *et al.* (1981) classificam os estilos de canções segundo a inteligibilidade do cantor, o que também envolve a conjugação de sua voz com o acompanhamento instrumental, e segundo o conteúdo de seus textos, destacando sertanejas (*country*), folclóricas, *rock* e *blues* dos anos 50 e início dos 60, *blues* e *spirituals*, além de *Unterhaltungsmusik* (música ambiente). Consideram que o trabalho sobre o conteúdo da canção deve estar em primeiro plano e que as canções devem ser sempre cantadas.

Murphey (1990) classifica quatro grandes grupos para discutir a escolha de canções: canções elaboradas, canções folclóricas e tradicionais, canções contemporâneas e, por último, material selecionado pelo aluno. O autor observa que do primeiro grupo ao último parece haver uma diminuição da interferência do professor e um aumento da familiarização do aluno com as canções selecionadas. A partir de sua classificação procura mostrar as diferenças existentes entre: canções autênticas e elaboradas, contemporâneas e tradicionais e as escolhidas pelo aluno e pelo professor. O autor considera que, na prática, os grupos citados não ocorrem isoladamente, havendo sempre uma combinação de dois ou mais, onde um prevalece. Por exemplo, uma canção elaborada pode ser tradicional ou contemporânea, segundo a sua classificação. Afirma que a preferência musical difere de acordo com a faixa etária, por exemplo, adultos preferem material folclórico ou tradicional, enquanto os jovens escolhem algo do universo de música contemporânea (canções atuais). Além disso, cita uma obra que apresenta questões simples que serviriam de roteiro para auxiliar na escolha de canções:

*“Does the song have repetition of words, phrases, lines or chorus?
Can the tune be learned easily?
Does it have a strong rhythmical pattern?
Does it have a useful language structure?
Is the vocabulary useful?
Does it reflect some aspect of culture, custom, tradition, historical era or event that is useful for the students to know about?
Do you know the song to be one that continues to be sung by people in this country [America]?”²² (Osman & Wellman, 1978: 119 s., idem: 157 s.).*

²² As canções tem repetição de palavras, frases, melodia, refrão? A melodia pode ser aprendida facilmente? Apresenta um padrão rítmico forte? Apresenta estruturas lingüísticas que possam ser utilizadas? O vocabulário pode ser utilizado? Reflete algum aspecto da cultura, costume, tradição, período ou fato histórico cujo conhecimento seja útil para os alunos? Você sabe se a canção ainda é cantada por algum nativo desse país [EUA]?

Entre os critérios para a escolha de canções, Dommel (2000) inclui a atividade musical de acordo com a complexidade do texto. Assim, um texto complexo pode ser utilizado para o ensino de língua alemã como LE aliado a uma atividade centralizada nas características musicais. Por exemplo, uma atividade para determinar os instrumentos, o ritmo, a estrutura da peça musical, ou uma atividade que estimule o aluno a expressar suas impressões sobre a música ou o sentimento despertado pela música.

Setzer (2003) apresenta, segundo a intervenção nos diferentes estágios de aprendizagem do aluno (básico, intermediário, avançado), uma série de critérios bastante detalhados para a escolha de canções, a saber, articulação do texto, velocidade de fala do intérprete, gramática e vocabulário, repetições, complexidade lingüística e estrutural, comprimento, relevância dos textos para classes iniciantes e avançadas, adequação do conteúdo ao grupo-alvo, grau de familiaridade e consideração da preferência musical do professor e dos alunos. A autora considera canções com um grau de dificuldade um pouco acima do nível do aluno como material motivador. Paralelamente, indica algumas possíveis aplicações do material em sala de aula.

Karyn (2005, 2006) considera interesse e gosto musical do aluno, além do objetivo que se pretende atingir com o emprego da canção como os dois primeiros critérios de escolha de canções. A autora se baseia em Setzer (2003) para apresentar outros critérios de escolha, considerando-os subjacentes ao objetivo de aprendizagem que se quer alcançar com o seu emprego.

As classificações de canções ilustram geralmente os diferentes critérios que cada autor considera relevantes e são bastante distintas entre si; por este motivo é apresentada a seguir uma tentativa de síntese dos critérios considerados relevantes para a escolha de canções para a aula de língua alemã como LE. Antes de apresentar os critérios propriamente ditos, tem-se uma distinção vista como pertinente entre o material elaborado e o autêntico.

3.2.1 Canções elaboradas

O professor controla o *input* diretamente e pode até mesmo escrever a canção. Osman & Wellman (1978, apud Murphey, 1990: 153) avaliam que canções elaboradas podem ser apropriadas para estudantes de nível básico. Osman (1965, idem: 154) aconselha os professores a alterar algumas palavras ou construções em canções folclóricas por serem muito difíceis, ou mesmo arcaicas ou não representarem o padrão da língua aprendida.

*“Vocabulary, pronunciation, and grammatical control must be applied to the language of songs (...). The words we sing should be frequent and useful words, syllables should be stressed or unstressed according to the patterns of spoken English, and the grammar of the songs should be that of normal English. Most English songs do not meet these requirements and cannot be recommended for use in teaching English to speakers of other languages. Yet this need not deny our learners the chance of singing. What we need are specially written songs, and songs which have been adapted for learners of English. To provide songs like these the teacher must be prepared to try his hand at writing songs.”*²³ (Richard, 1969: 163 s., apud Murphey, 1990: 154).

Alguns professores chegaram inclusive a reescrever canções inteiras preocupados com o ensino da LE.

A canção elaborada geralmente apresenta a praticidade de já vir inserida em um contexto que inclui um determinado objetivo de aula, um tema a ser discutido, e um modo de aplicação (atividade a ser desenvolvida), servindo como um manual de uma aula ou de uma seqüência de aulas, o que facilita a sua aplicação em classe.

3.2.2 Considerações críticas sobre as canções elaboradas

São muitos os autores que criticam a prática da elaboração ou re-elaboração de canções realizada pelos próprios professores. As canções elaboradas não apresentam um contexto, além de comprometer a intenção comunicativa e o significado lingüístico (McBeath, 1986, apud Murphey, 1990). Segundo Cass & Piske (1977), as canções elaboradas especialmente para o ensino de LE são desaconselhadas por não apresentarem elementos da “cena *pop*” – o pano de fundo da canção, que inclui a biografia dos compositores e intérpretes -, por estarem muito adaptadas ao livro didático e trazerem poucos elementos novos, além de não representarem a língua “real”, um elemento fundamental da canção. Murphey (1990), após ter aplicado e analisado um extenso repertório de canções em língua inglesa, constatou que, por razões de motivação e autenticidade, as canções elaboradas, escritas por professores para o ensino de inglês como LE especificamente para adolescentes e adultos, encontram-se em desvantagem quando comparadas às canções autênticas. Solmecke (1991) endossa essa crítica ao texto elaborado. Ao avaliar o material elaborado especialmente para iniciantes, constata que muitos textos são artificiais, resultantes da simplificação lingüística e contextual,

²³ Vocabulário, pronúncia e controle gramatical devem ser aplicados à linguagem da canção... As palavras que cantamos devem ser palavras freqüentes e úteis, as sílabas devem ser tônicas e atônicas de acordo com os padrões do inglês falado, e a gramática das canções deve ser aquela do inglês normal. A maioria das canções em inglês não apresentam esses requisitos e não podem ser recomendadas para o uso no ensino de inglês para falantes de outras línguas. Mas isso não deve tirar a chance de nossos alunos cantarem. Precisamos de canções especialmente escritas e canções que foram adaptadas a alunos de inglês. Para providenciar canções assim, o professor deve estar preparado para criar canções de próprio punho.

o que por um lado pode facilitar a sua compreensão, mas, por outro lado, acaba por comprometer o acesso a textos autênticos, posteriormente.

No entanto, ao contrário do que afirma a citação acima (de Richard, 1969: 163 s., apud Murphey, 1990: 154), o fato de alguma canção não seguir a acentuação tônica, a prosódia ou a melodia da língua padrão, não deve desestimular os professores a aplicarem-na em classe:

*“Verschiedene standardsprachliche Varianten, aber auch umgangsprachliche und emotionale Formen sollten schon im Anfangsunterricht gehört werden, auch Lieder, bei denen wesentliche phonetische Merkmale (Tonhöhe, Betonungen, Rhythmus, Pausen, Vokallänge) verändert sind.”*²⁴ (Hirschfeld, 1992: 19).

Os perigos que podem surgir de uma entoação não natural influenciada pela condução da melodia e do ritmo podem ser evitados com a leitura do texto em voz alta (Layher *et al.*, 1981). Além disso, a canção pode ser analisada, servindo para ilustrar um exemplo de linguagem coloquial. O que significa que, não necessariamente o texto serve à música, mas que o texto de canção ilustra intencionalmente um posicionamento de um interlocutor em determinada situação, em função do sentimento ou da atmosfera que se pretende representar ou criar. É o caso, por exemplo, dos acentos de insistência presentes no discurso.

“Entra em jogo ainda a quantidade da vogal e da consoante, pois, quando se quer enfatizar uma palavra, insiste-se mais demoradamente na sílaba tônica. (...) O acento de insistência pode cair noutra sílaba, diferente da tônica (...). (...) a causa essencial do fenômeno do recuo do acento ‘parece ser a falta de sincronismo entre a emoção e sua expressão através da linguagem. A emoção se adianta à palavra e reforça a voz desde que as condições fonéticas o permitam’ (...). Este acento de insistência não tem apenas caráter emocional; adquire valor intelectual e ocorre ainda para ressaltar uma distinção (...).” (Bechara, 2000: 87 s.).

Afinal, os textos de canções autênticas não são apenas escritos em “alemão padrão” (*Hochdeutsch*), o que, se por um lado, pode parecer dificultar a sua compreensão pelos alunos, em um primeiro momento, por outro lado, confronta os alunos com diversos fenômenos da LE, o que, de maneira geral, raramente ocorre na aula. Expressam a linguagem coloquial e podem conter diferentes dialetos, regionalismos e gírias, que são muito

²⁴ Diferentes variantes básicas, e mesmo formas coloquiais e emocionais devem ser ouvidas já em estágios iniciais, inclusive canções, nas quais características fonéticas essenciais (altura do som, acentuação, ritmo, pausas, comprimento de vogais) apareçam modificadas.

importantes na comunicação diária e conduzem à expansão do registro lingüístico (Karyn, 2005).

Ao professor cabe a tarefa de confeccionar exercícios direcionados às dificuldades de seus alunos, considerando o material lingüístico aplicado (Hirschfeld, 1992). Analogamente, Karyn (2005) ao analisar as canções e as atividades que as acompanham, presentes em livros didáticos para o ensino de língua alemã como LE, pondera sobre o grau de aproveitamento dos elementos contidos nas canções pelas atividades descritas. Portanto, o professor, antes de elaborar canções, deve procurar preparar exercícios adequados às dificuldades de seus alunos a partir de elementos oferecidos pelas canções autênticas.

3.2.3 Canções autênticas

Apresenta-se a definição do que se entende por canções autênticas, de acordo com Parnitzke e que é adotada na presente pesquisa:

“Deutschsprachige Lieder- und Songtexte von deutschsprachigen Sängerinnen, Sängern und Bands werden ohne Zweifel in erster Linie für Muttersprachler produziert und unterliegen keinen Lehrbuchkriterien; sie sind daher authentisch im Sinne der bereits angeführten Definition von Honnef-Becker“* *, „Paralell dazu gibt es für den Fremdsprachenunterricht konzipierte und komponierte Lieder, die es als Lehrmaterialien (vgl. Kind/Broschek: ‚Deutschvergnügen‘; Wagner/Zeigler: ‚Mit Liedern lernen‘) im Handel zu kaufen gibt. Diese Hörtexte würde ich als ‚künstlich‘ bezeichnen.“²⁵ (Parnitzke, 1997: 26).

Por autenticidade entende-se:

*“Unter ‚Authentizität‘ ist zu verstehen, dass Texte von Muttersprachlern für Muttersprachler ohne Rücksicht auf Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse der Fremdsprachenlernen produziert werden.“*²⁶ (Honnef-Becker, 1996, apud Parnitzke, 1997: 25).

Para alguns autores as canções folclóricas seriam canções autênticas, porém o seu uso em sala de aula é restrito, como consideram Cass & Piske (1977). Para eles canções folclóricas seriam ideais para serem aplicadas às crianças pequenas, mas inadequadas para os jovens a partir de 12 anos, por não despertarem nesses alunos um estímulo sobre o qual

²⁵ Textos de canções [na concepção deste autor, atuais – *Lieder* – ou de contexto político - *Songs*] em língua alemã, por cantoras, cantores e bandas de língua alemã, são produzidos sem dúvida em primeira linha para falantes de língua alemã como língua materna e não se submetem a quaisquer critérios de livros didáticos*; são por isso autênticos no sentido da definição de Honnef-Becker já citada. *[O asterisco indica a nota de rodapé do autor.] Paralelamente há canções concebidas e compostas para a aula de LE, que se compram no mercado como materiais de ensino (cf. Kind/Broschek: “Deutschvergnügen”; Wagner/Zeigler: “Mit Liedern lernen”). Estes textos auditivos eu consideraria como “artificiais”.

²⁶ Por autenticidade compreende-se que textos são produzidos de nativos para nativos sem consideração pelas condições de aprendizagem ou pelas necessidades dos aprendizes de LE.

conversar. Ou seja, canções folclóricas (autênticas) podem ser empregadas no nível básico tanto com as crianças quanto com os adultos que se recordam do repertório de canções folclóricas de sua infância e tendem a aceitá-las. Com o público jovem, por se identificar com canções atuais, vale desenvolver uma discussão e um levantamento sobre o seu gosto musical.

Apesar da possível relação com problemas de compreensão, canções com coloração de dialeto confrontam os alunos com a realidade lingüística e a variedade da língua e permitem o trabalho com diferentes variedades de gírias. Sobre a canção “(...) *it seems only natural that its lyrics reflect the true spoken language of today. The use of colloquial speech lends the flavour of authenticity to many of the songs (...)*”²⁷ (Gramer, 1975: 5, apud Layher *et al.*, 1981: 102). Segundo Layher *et al.* (1981) particularidades lingüísticas como as gírias significam um elemento importante do aspecto cultural da canção. Esse tipo de texto pode eventualmente apoiar a análise do conteúdo de um texto, uma vez que expõe vestígios de um cenário social, ideológico e histórico da canção. Assim, expressões idiomáticas e gírias refletem a realidade lingüística por seu caráter autêntico e enriquecem o texto (Setzer, 2003; Karyn, 2005). A canção autêntica, portanto, pode ser aplicada para ampliar o léxico, apresentando o registro lingüístico de determinada faixa etária, de determinado grupo social ou regional. Além disso, atende aos interesses, sobretudo, dos alunos jovens, ao abordar temas que se aproximam da sua realidade, refletindo seus problemas, sentimentos e disposições e ao apresentar o modo de vida do país da língua alvo.

A autora Hirschfeld (1992) considera o trabalho com a língua autêntica, com variantes lingüísticas – lidas, faladas e cantadas -, muito significativo para a compreensão auditiva. Conteúdos lingüísticos iguais, inicialmente expressões simples, devem ser ouvidos e enunciados por diferentes falantes, para que o aluno aprenda a reconhecer particularidades fonéticas, antes despercebidas, como características essenciais para a captação de significado. Devem ser considerados na aula falantes nativos ou gravações originais.

A partir da definição de canção popular e da explanação sobre o valor que canções autênticas oferecem para ser aproveitadas em sala de aula, adota-se em toda a pesquisa o termo canção (canções), subentendendo canções populares autênticas. Quando forem comentadas canções de outro tipo, estas serão explicitadas como, por exemplo, canções folclóricas.

²⁷ (...) parece natural que o seu texto reflita a fala autêntica atual. O uso de expressões coloquiais atribui o sabor de autenticidade a muitas das canções (...)

3.2.4 Descrição dos critérios de escolha de canções

Os critérios apresentados a seguir se aplicam às canções autênticas. Eventualmente, o professor poderá considerá-los para efetuar uma análise mais detalhada de uma canção elaborada, ou mesmo para elaborar a sua própria canção, o que se acredita que não seja necessário, considerando as justificativas apresentadas acima, além da enorme gama de canções publicadas e da facilidade de acesso a elas – tanto por parte do professor quanto do aluno. É desnecessário que o professor elabore uma canção própria ou altere canções existentes. Em vez disso, o professor deve pesquisar tanto as canções elaboradas quanto as canções autênticas já publicadas, analisando os critérios apresentados a seguir para uma seleção consciente e fundamentada. Vale lembrar que todos os critérios de escolha de canções devem estar intimamente ligados aos objetivos de aprendizagem que se pretendem alcançar com o seu emprego. Ao lado do objetivo de aprendizagem que deve estar presente na aplicação de uma canção em sala de aula, o primeiro critério apresentado a seguir deve ser avaliado, à medida do possível, como ponto de partida para a escolha de canções.

3.2.4.1 Material selecionado pelo aluno (escolha dos alunos)

Pela diversidade de preferências por estilos musicais é praticamente impossível para o professor encontrar uma canção que agrade a todos os alunos igualmente. Se a canção corresponde ao universo de interesses dos alunos, a escolha de material deve ser, portanto, direcionada à preferência da classe. Para atingir um grande consenso sobre essa preferência, o professor não deve impor uma canção aos alunos, mas estimulá-los a encontrá-la segundo a preferência de cada um, ou ao menos considerar os interesses dos alunos. Ao estimular o aluno a escolher a própria canção, o professor o orienta a um estágio de aprendizagem autônoma, além de incluir a motivação como um elemento fundamental no processo de aprendizagem. Dessa forma, a LE aproxima-se dos objetivos que o aluno julga relevantes para si. Mas a escolha final deve considerar a sua adequação lingüística e a sua compatibilidade ao restante do trabalho a ser desenvolvido em classe.

3.2.4.2 Inteligibilidade

As palavras do texto da canção não podem ser encobertas pela música e as canções não devem ser tão complexas a ponto de desestimular os alunos logo na primeira audição.

Segundo Cass & Piske (1977), não se deve esperar extrema clareza e o aluno deve estar preparado para empregar esforço em algumas partes do texto. Contrária à opinião de Cass&Piske (1977), Setzer (2003) considera o grau de compreensão e clareza da pronúncia do cantor fundamental, especialmente quando se quer treinar a compreensão auditiva e a pronúncia do aluno pela utilização da canção na aula. De fato, o objetivo de aprendizagem a que se destina uma canção deve ser o fator decisivo na escolha de canções a serem aplicadas em sala de aula.

Para a compreensão do intérprete contribuem fatores como a clareza da articulação, a conjugação do canto com o pano de fundo instrumental e a coloração da língua por um determinado regionalismo ou acento de nível social. Apesar da possível relação com problemas de compreensão, canções com coloração de dialeto não devem ter o seu emprego simplesmente abolido da aula. Alguns intérpretes se deixam reconhecer por sua fala como membros de uma classe social ou grupo. Às vezes isso ocorre intencionalmente, para afirmar a crença do conteúdo de seu texto ou de sua imagem. Assim os alunos são confrontados com determinada realidade lingüística e características de diferentes variedades de gírias podem ser trabalhadas (vide Aspectos Culturais, item 4.5).

Além disso, o professor deve considerar, no planejamento da aplicação de uma canção, que a parte técnica, como o aparelho a ser usado e a acústica da sala, pode interferir na clareza da canção. Assim, apenas canções de mais alta qualidade de gravação podem suprir a falta de uma acústica adequada em grandes salas. Pela mesma razão, *CDs* e *MP3s* devem ser preferidos à *fita cassete* (ainda se encontram gravações neste material), além de serem mais flexíveis para localizar ou repetir determinadas passagens da canção.

3.2.4.3 Velocidade de fala

A velocidade na qual um intérprete canta o texto interfere no êxito da compreensão auditiva. Quanto mais rápida a velocidade de fala ou de canto, mais difícil é para o aluno compreender a seqüência de palavras e o conteúdo, relacioná-los e processar o seu contexto. Os diversos estilos musicais, ritmos e estruturas possibilitam o acesso a canções com velocidade de apresentação apropriada para alunos de todos os níveis de aprendizagem. Canções de amor e canções poéticas são apropriadas para iniciantes, porque a velocidade de apresentação em parte é mais lenta que a velocidade de fala normal. Canções *rap*, ao contrário, contêm uma freqüência de palavras muito maior e, por isso, devem ser utilizadas em estágios avançados.

3.2.4.4 Estruturas gramatical e lexical

A gramática e o léxico encontrados em uma canção devem oferecer um equilíbrio presumível entre termos conhecidos e desconhecidos. A partir de estruturas e palavras familiares e desconhecidas o aluno deve se sentir capaz de deduzir do contexto aquilo que é novo e progredir em sua aprendizagem.

Além disso, o número de expressões idiomáticas e de gírias também deve ser equilibrado, por conter palavras geralmente desconhecidas que dificultam a compreensão do texto por alunos acostumados ao livro didático. Por outro lado, esses elementos refletem a realidade lingüística por seu caráter autêntico e enriquecem o texto (vide item 4.5).

3.2.4.5 Tema e conteúdo

O texto deve interessar ao aluno, de forma que tendo entendido o texto, ele queira falar algo sobre o que ouviu. *“Learners who have not been equipped with the communicative skills relevant to expressing opinions and commenting on texts will at this point tend to revert to their native language. This should be seen as proof that the learner has something he wishes to say, a motivation which must be exploited.”*²⁸ (Cass & Piske, 1977: 134).

A idade e o conhecimento de mundo do aluno são pontos de orientação decisivos. Os professores freqüentemente esquecem na escolha de textos originais para os alunos que “um destinatário do texto (em LE) processa o texto a partir de seu conhecimento de mundo e atribui atenção secundária aos aspectos lingüísticos” (Wolff, 1985). Como consequência, o conhecimento de mundo do aluno exerce influência direta na dificuldade emergente do texto. Quanto mais familiarizado estiver o destinatário com a temática, mais conclusões ele pode tirar do registro lingüístico utilizado e da situação de fala. Porém, um texto cujo conteúdo corresponde totalmente ao conhecimento do aluno não preenche os objetivos de aprendizagem pragmáticos e culturais da aula de LE porque o trabalho com um texto deve conduzir a um novo conhecimento.

No caso de uma problemática cultural (contexto social, histórico, religioso) pode haver problemas de compreensão análogos àqueles que provocam dificuldades lexicais. Deve-se pesquisar o pano de fundo da canção, como a história do seu surgimento, a época do

²⁸ Alunos não dotados de habilidades comunicativas relevantes para expressar opiniões e comentários sobre um texto tendem nesse ponto a voltar à sua língua materna. Isto deve ser visto como uma prova de que o aluno tem algo que deseja dizer, uma motivação que precisa ser explorada.

surgimento, a vida dos compositores e intérpretes, o fato que inspirou o seu tema e outros fatos histórico-sociológicos que podem auxiliar a sua compreensão.

3.2.4.6 Complexidade lingüística e estrutural da canção

Canções com variedade lingüística apresentam também um alto grau de complexidade lingüística e de conteúdo e criam grande expectativa sobre o conhecimento do tipo de texto e do tipo de linguagem no leitor ou ouvinte. Segundo Wolff (1985), antes da leitura ou audição de um texto, toda pessoa elabora automaticamente hipóteses sobre o seu tipo, estrutura e conteúdo. Quanto mais são confirmadas as hipóteses pela própria recepção do texto, mais fácil para o destinatário deduzir lacunas de informações decorrentes de uma menor competência lingüística.

Donnerstag (1989, apud Setzer, 2003) distingue três camadas de interpretação para organizar os diferentes tipos de textos. Textos de baixa necessidade de interpretação são textos de canções que apresentam estruturas claras de argumentação, contam histórias simples, evitando ambigüidades e se concentram na ação. Os textos de necessidade de interpretação mediana exigem diferentes possibilidades de interpretação e/ou relações com outros textos. O conhecimento lingüístico exigido do aluno nesse ponto não depende do nível de sua competência em LE, mas do nível de desenvolvimento das suas habilidades lingüísticas. A terceira categoria de texto inclui textos que não possuem uma seqüência de ação clara e trabalham com metáforas e interpolações complexas. São adequados a classes de nível avançado.

3.2.4.7 Repetições em canções

As repetições (ou refrões) proporcionam ao aluno a chance de compreender o elemento da frase inicialmente despercebido ou acusticamente mal-entendido. As atividades desenvolvidas podem se concentrar apenas nas repetições ou ser graduadas e direcionar o aluno a passagens complexas. Canções com freqüentes repetições são adequadas para alunos iniciantes e/ou com dificuldades, enquanto canções ricas em variações devem ser aplicadas em classes avançadas.

3.2.4.8 Comprimento da canção

Uma canção com conteúdo de fácil compreensão e trechos lingüísticos repetidos com muita frequência pode levar os alunos a se entediar e se desconcentrar. O mesmo vale para longos trechos de solo instrumental em canções de *rock*, por exemplo. Se o objetivo de aprendizagem for aprofundar o conhecimento lingüístico ou o conteúdo oferecido pela canção, pode-se relacionar o comprimento da canção ao nível da classe. Por outro lado, pode-se também subdividir um texto longo em trechos menores, distribuídos em diferentes grupos. A duração da canção deve se integrar naturalmente ao planejamento de tempo da aula, de forma que a recepção natural da canção – o simples ouvir – não seja reduzida em razão do curto tempo de aula.

3.2.4.9 Existência de um vídeo clipe

A atenção simultânea de uma aplicação visual do conteúdo do texto da canção pode servir à reparação de dificuldades de compreensão e abrir novas possibilidades de interpretação da exposição do texto. Não se deve esquecer que há diferentes formas de aprendizagem; assim há, por exemplo, alunos mais auditivos, ou mais visuais, e materiais como vídeo clipe podem beneficiar de maneira positiva os alunos. Por isso, devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem (Thaler, 1999, apud Setzer, 2003).

3.2.4.10 Grau de familiaridade da canção

Para os jovens, canções atuais são mais próximas do seu cotidiano do que canções mais antigas. Mas há argumentos para se utilizar todo o tipo de canções na aula de LE. De um lado, o emprego de uma canção antiga apresenta o valor de novidade para o aluno. De outro lado, a escolha de canções, já conhecidas dos alunos, pode ajudar, sobretudo, alunos com dificuldades, porque eles podem se amparar em seu conhecimento prévio ao lidar com o texto em LE. O apelo da melodia/do som, isto é, a impressão geral da canção na classe é importante para despertar o interesse de explorar o texto.

As canções contêm referências pessoais amplas, de forma que qualquer indivíduo pode se sentir tocado. As canções raramente contêm referências espaciais ou temporais e essa ausência de limites permite trazer a canção para a realidade de quem a ouve. Segundo Donnerstag (1989, apud Setzer, 2003), destinatários de canções atualizam componentes

históricos e projetam suas próprias experiências, o que torna possível uma relação de canções antigas (isto é, anteriores às canções conhecidas dos jovens) com as experiências dos jovens e com isso uma identificação.

3.2.4.11 Aspectos musicais

De acordo com Dommel (2000), textos não compreendidos pelos alunos (seja pela sobreposição da voz pela música, pela velocidade ou por ruídos, dialeto, ou ainda conhecimento insuficiente da LE pela classe) podem ser combinados a atividades para determinar os instrumentos musicais, o ritmo da canção, a estrutura da peça musical, ou para estimular o aluno a expressar suas impressões sobre a música, ou os sentimentos despertados por ela.

O desenvolvimento de atividades sobre a associação do texto com as características musicais se torna possível quando música e texto se complementam de uma forma perceptível, isto é, a compreensão de partes ou do texto como um todo é de fácil assimilação, assim como a expressão ou a atmosfera da música. Pode-se procurar descobrir a unidade entre a expressão do texto e o emprego da voz, e/ou os instrumentos musicais, entre a expressão do texto e o ritmo, e/ou a dinâmica da peça ou de determinadas passagens, entre a expressão do texto e o estilo musical (por exemplo: *reggae* pode significar revolução ou exotismo, *blues* pode expressar tristeza, aversão). Se apenas partes do texto são compreensíveis, assim como a atmosfera transmitida pela música, mas os seus elementos se contrastam, o aluno pode ser levado a descobrir a discrepância entre as expressões no texto e o emprego da voz, e/ou os instrumentos musicais, o ritmo, a dinâmica. Ao estimular a identificação de características musicais em canções, o professor pode estimular diversas habilidades lingüísticas, como aquisição e/ou ampliação do léxico e das estruturas gramaticais, discussões sobre as características musicais e a atmosfera transmitida, produção escrita e transmissão de aspectos culturais (como o registro lingüístico utilizado em determinado estilo musical, o grupo social correspondente, etc.).

3.2.4.12 Canções para cantar

Entre canções para cantar, incluem-se canções infantis e folclóricas. Por sua facilidade de serem cantadas e serem apreendidas, conduzem à aprendizagem por proporcionar uma forma sutil de praticar a língua que ajuda a fluência da pronúncia, ativa o vocabulário e as estruturas de conhecimento dos alunos e dá a toda a classe a oportunidade de usar a LE ao

mesmo tempo. As canções devem ser sobretudo, cantadas. “*Alle Schüler singen gerne, auch wenn sie sich im Stimmbruch befinden.*” (Layher *et al.*, 1981: 115)²⁹. O registro (gama de notas que podem ser produzidas) da canção deve estar em um campo propício para todos os alunos cantarem. Cantar em grupo em sala de aula oferece uma oportunidade de convivência, que pode melhorar a relação de confiança entre o professor e os alunos. Mas o espaço atribuído à canção não pode ser periférico pelo pouco contato estabelecido entre a canção e os temas da aula. É fundamental que todo o material lingüístico estimule no aluno o desejo de se comunicar proporcionando a ele algo sobre o qual conversar e sobre o qual ele queira falar. Sobretudo em estágios avançados, a canção deve ser empregada quando estiver integrada à unidade de aula contribuindo para uma função didática significativa.

Assim, podem-se explorar os diversos elementos oferecidos pelas canções no ensino-aprendizagem de LE. Com que finalidade aproveitar esses elementos é exposto a seguir, tendo-se o cuidado de perceber que a justificativa mais importante para o uso de canções é a sua complexidade, a sua diversidade, é oferecer uma riqueza de elementos a serem explorados no processo de ensino-aprendizagem de LE.

²⁹ Todos os alunos gostam de cantar, até mesmo quando estão no período de mudança de voz.

„Kein Denken, keine Wissenschaft,
keine Kunst ohne Material.“
(Döblin, apud Hirschfeld, 1992)

4. Categorias do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

Ao longo deste capítulo são ilustradas algumas categorias do processo de ensino-aprendizagem de LE que podem ser exploradas com o emprego de canções. Deve-se observar que as categorias aqui descritas partem da aplicação de canções autênticas, justamente, porque estas são complexas. O que não significa que sejam difíceis. O grau de complexidade de canções autênticas refere-se à diversidade de elementos que oferecem para serem aproveitados em aula. Além disso, os critérios de escolha de canções (vide capítulo 3) devem ser aproveitados para que as canções contribuam para o processo de aprendizagem. Como se percebe a seguir no item sobre léxico e gramática (4.4), uma canção elaborada exclusivamente para este fim acaba por desmotivar os alunos. O aspecto da motivação também é descrito neste capítulo. Focando as canções como motivadoras no processo de ensino-aprendizagem de LE, apresentam-se fatores que explicam o seu uso pelos jovens.

Nota-se que a literatura que descreve a aplicação de canções no processo de ensino-aprendizagem de LE se concentra no inglês (Gravenall, 1949; Piepho, 1956; Dubin, 1975; Cass&Piske, 1977; Layher *et al.*, 1981; Schröder-Senkspiel, 1985; Murphey, 1990; Blell, 1996; Setzer, 2003)³⁰. Recentemente alguns autores se dedicaram, ainda que por vezes, de forma dispersa, ao emprego de canções para o ensino-aprendizagem da língua alemã como língua materna (Puchitky, 2005) e como LE (Schulte, 1985; Parnitzke, 1997; Wicke, 2000; Robb, 2002; Matthias, 2003; Schmidt, 2003; Karyn, 2005; Schmitt, 2005; Andrásová, 2006).

O processo de aprendizagem de uma LE transcorre de forma diferente da aquisição da língua materna. A aquisição da língua materna é um processo natural. A criança estabelece o seu primeiro contato com a língua materna por meio da comunicação com a sua mãe e demais pessoas de seu círculo de confiança. À língua materna liga-se o preenchimento de necessidades, a resolução de dificuldades, o sentimento de segurança e o apego. Não há pressão direta sobre o seu rendimento de comunicação. A criança se mantém em contato com a língua ao longo do dia todo, se comunica com pessoas do seu círculo de convivência e as ouve se comunicando nessa mesma língua.

³⁰ Tem-se para o ensino do francês como LE uma obra recente sobre o uso de canções, que se concentra nos aspectos culturais (Anjos, 2006).

De modo distinto, na aprendizagem da LE tem-se o professor, o material de ensino, a situação de aprendizagem e algumas poucas horas semanais de contato com a língua. Portanto, a situação de aula não equivale à situação de comunicação natural. Exatamente por isso, o processo de aprendizagem deve ser constituído de passos significativos em relação à atuação futura e provocar no aluno uma necessidade de aprendizagem, qual seja a possibilidade de utilização futura da aprendizagem atual. Os passos de aprendizagem devem ser graduados segundo o momento atual e a utilização posterior. A aprendizagem e a utilização de uma LE não representam apenas a apropriação e o emprego de seus sons, palavras, regras gramaticais, mas a aprendizagem e o treinamento de habilidades para utilizá-la como recurso de comunicação e isto tanto de forma receptiva (auditiva, escrita), quanto produtiva (oral, escrita). Essa definição de objetivo de aprendizagem supõe que o falante e o ouvinte e o processo de comunicação lingüística não se encontram isolados, pelo contrário, considera uma série de interdependências que tornam o processo da comunicação uma estrutura complexa (Solmecke, 1983).

Muitos autores afirmam que canções podem ser usadas para o desenvolvimento de todas as habilidades lingüísticas, porque promovem atividades de discussão, leitura e escrita sobre os cantores e/ou grupos, sobre os temas, com espaço para exercícios de pronúncia, de audição e de produção oral e de gramática (Schröder-Senkspiel, 1985; Blell, 1996; Parnitzke, 1997; Setzer, 2003; Karyn, 2005; Schmitt, 2005; entre outros). Esses autores são contra a visão tradicional de que canções servem apenas para “quebrar a rotina”, “entreter”, transmitir um pouco de cultura e pronúncia e nada mais.

Sendo assim, as canções podem ser empregadas como material de aula, contribuindo para algumas das categorias de aprendizagem, como as que são apresentadas a seguir: aprendizagem e aprimoramento de pronúncia, compreensão auditiva, compreensão de texto, expansão do registro lingüístico, aprendizagem e fixação de vocabulário e de estruturas gramaticais, discussões, escrita criativa e transmissão de aspectos culturais (cultura, história, costumes e desenvolvimento político e social de um país).

Como todo material didático, a maneira de empregar a canção pode torná-la mais ou menos agradável e produtiva.

4.1 Compreensão auditiva

Por princípio, a audição de uma canção, deveria ser o começo de todo trabalho com canções. Deve-se evitar uma aplicação puramente textual de canções, porque se desperdiça o potencial de motivação, emoção e estímulo cognitivo da música. Os constituintes musicais que podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem foram descritos no capítulo 2. Cass&Piske (1977) e Layher *et al.* (1981), e. o., advertem que se o professor não possui conhecimentos musicais, ele pode se servir de um gravador para entoar a canção em sala de aula.

A compreensão auditiva está envolvida em todas as etapas de uso da canção aqui destacadas: ouvir é um precursor para a pronúncia e, além disso, pode-se ouvir para aprender a gramática, o vocabulário e/ou os aspectos culturais.

De acordo com Layher *et al.* (1981), apesar de primeiramente o interesse se concentrar na música, os alunos querem compreender o texto da canção. Isso possibilita um exercício de compreensão auditiva motivador sob condições difíceis, como os “ruídos colaterais” dos instrumentos ou o estranhamento à voz cantada da gravação. Diferentemente de ler um texto, ouvir um texto implica apreender simultaneamente elementos fonológicos, lexicais, sintáticos etc., portanto, um grande número de informações por unidade de tempo. Em síntese, os componentes de dificuldade do texto resultam das dificuldades lingüísticas (como relação de palavras conhecidas com desconhecidas, comprimento das frases e complexidade das estruturas frasais, redundâncias); das dificuldades temático-contextuais (grau de conhecimento do tema abordado); das dificuldades relacionadas ao tipo de texto (um texto narrativo, que enumera as informações em seqüência é mais fácil do que, por exemplo, um diálogo com informações implícitas); das dificuldades relacionadas às características do falante (sotaque, pronúncia ininteligível, diferenciação de vários falantes, etc); das dificuldades provocadas por ruídos externos (Zimmermann, 1980). Em uma forma de exercício, quanto menor a necessidade de se ater a detalhes lingüísticos e contextuais (de texto), mais se pode aplicar uma canção de difícil compreensão também em níveis elementares (Schröder-Senkspiel, 1985). Além disso, as dificuldades diante de atividades auditivas tornam-se menores, quanto mais simples for o rendimento de compreensão exigido, quanto menor a necessidade de se reter informações para a realização da atividade e quanto menos habilidades produtivas forem necessárias para se realizar a atividade. Por isso, a combinação entre a atividade proposta e o texto apresentado deve ser equilibrada. Assim, um texto fácil pode ser seguido de uma atividade mais complexa, e um texto difícil pode ser

seguido de uma atividade simples. Em diferentes estágios de aprendizagem, os mesmos textos podem ser reutilizados, combinando-se o grau de complexidade das atividades com o grau de complexidade dos textos.

Segundo Hirschfeld (1992), no ensino-aprendizagem de língua alemã como LE, habilidades auditivas como a diferenciação e o reconhecimento de fonemas individuais e combinados, o reconhecimento e a interpretação de melodias frasais e de entoação devem ser exercitadas sistematicamente. A autora sugere que exercícios de recepção (auditiva) e de produção (oral) devem ser combinados entre si constantemente, assim como enumera ainda exercícios em que não apenas o ouvir é treinado, mas as relações entre a grafia e o som são estabelecidas. Esses exercícios são adequados para aquele aluno acostumado com a grafia de palavras e expressões, mas com dificuldade em reconhecê-las pelo som. As formas de exercícios apropriadas para o desenvolvimento do ouvir devem ser aplicadas para exercícios de repetição, de fala e de leitura.

A ausência de exercícios auditivos de identificação e reconhecimento de fonemas pode dificultar a compreensão do significado de expressões na LE, pode levar a confusões e a danos lingüísticos e, finalmente, a barreiras psíquicas. Não apenas semelhanças fonéticas, facilmente confundidas, mas também nomes e números podem gerar dificuldades. Elementos conhecidos, quando em outras situações, pronunciados por outras pessoas, empregados em outro contexto, tornam-se estranhos e irreconhecíveis. Em atividades de compreensão auditiva o aluno deve, por isso, desde o estágio inicial ser estimulado a perceber e interpretar variantes individuais, emocionais e variantes correspondentes à situação de língua coloquial ou padrão, eventualmente variantes regionais – não sendo suficiente compreender apenas o professor e os colegas. Por isso a orientação em exercícios auditivos, tão freqüente em aula de LE, “ouça, por favor” pode exigir demais do aluno (Hirschfeld, 1992). Nesse contexto as canções autênticas podem subsidiar o treino de variações étnicas e regionais (Dubin, 1975). Uma compreensão efetiva do texto de canções pelos alunos apenas pelo simples ouvir apesar de audições seguidas e repetidas é raramente possível (Froese, 1988, apud Setzer, 2003).

4.2 Compreensão textual

Mesmo para a compreensão do texto de uma canção, o trabalho com canções deve se iniciar pela sua audição. Canções autênticas com variedades lingüísticas apresentam um alto grau de complexidade lingüística e de conteúdo e, por isso, criam grande expectativa sobre o

conhecimento do tipo de texto e do tipo de linguagem no leitor ou ouvinte. Uma possibilidade de se verificar o rendimento da compreensão auditiva é fazer os alunos repetirem o texto como eles o compreenderam e escrevê-lo na lousa dessa forma, passando do oral para o escrito e do receptivo para o produtivo. Um texto, que os alunos apenas ouviram, pode ser finalmente lido, dando ao aluno a oportunidade de testar de forma autônoma o seu rendimento da compreensão auditiva. Para uma melhor compreensão, deve ser utilizada, então, uma versão escrita do texto da canção.

4.3 Pronúncia

Uma das razões mencionada pela maioria dos professores sobre o uso de canções para o ensino de línguas é a pronúncia. Cantar a canção enfim é uma forma especial de falar, onde a entoação, a concatenação e outras particularidades da fonologia segmental e especialmente do campo supra-segmental da língua, são imitados com prontidão. Assim se pratica um processamento imanente de pronúncia.

As canções devem ser, sobretudo, cantadas. Quando os alunos cantam, eles

*“(...) are obliged to keep the rhythm, so that the unstressed syllables must be hurried over and the stressed syllables uttered with noticeable force. The frequent repetition of the sentences with the swing and rhythm demanded by a poem or song practices the mind and the muscles to work smoothly and skilfully together in the patterns and sonorities of the language.”*³¹ (Billows, 1961: 237, apud Murphey, 1990: 142 s.).

As canções reforçam a aprendizagem da pronúncia do mesmo modo que a repetição, mas de forma a motivar o aluno. Com canções, a aprendizagem torna-se mais envolvente que a simples repetição destacada de um contexto.

As palavras em muitas canções são produzidas em velocidade mais lenta do que na fala, o que pode facilitar o exercício da pronúncia. A seguir apresenta-se o relato de uma experiência de uma pesquisadora de língua alemã como LE em relação à aprendizagem de pronúncia em língua alemã durante a sua atuação em um coral:

“Mir hat z. B. das Singen in einem deutschen Chor geholfen, den Unterschied zwischen langen und kurzen Vokalen wahrzunehmen. Da ich aus Polen komme, kannte ich vorher nur kurze Vokale. Unsere Lehrerin

³¹ (...) são obrigados a manter o ritmo de modo que as sílabas átonas devem ser aceleradas e as tônicas, marcadas. Frequentemente a repetição das sentenças com balanço e ritmo, demandada por um poema ou canção, treina a mente e os músculos da fonação para trabalhem habilmente em conjunto nos padrões e sonoridades da língua.

hatte uns nie darauf aufmerksam gemacht, dass die Vokale im Deutschen unterschiedliche Längenqualitäten haben. Obwohl ich in Deutschland lebte und die Sprache jeden Tag hörte, nahm ich lange Zeit lange und kurze Vokale überhaupt nicht wahr. (...) Dies war möglich, da die Melodie beim Singen mit Hilfe von Vokalen entsteht, wodurch sie viel länger als beim Sprechen zu hören sind.“³² (Karyn, 2005: 21).

A mesma autora ressalta que o professor deve estar atento para as características de cada canção a ser escolhida para a sua aplicação em classe. Ao aplicar uma canção para a aprendizagem da pronúncia, principalmente no nível básico, a dicção, a entoação, a pronúncia e a posição das palavras em relação à língua padrão devem ser observadas. Uma canção autêntica pode, naturalmente, conter particularidades lingüísticas, que como mencionado não devem ser evitadas, mas inseridas no nível básico para acostumar o aluno a tipos de pronúncia diferentes. Sobre os critérios de escolha de canções vide o capítulo 3.

4.4 Léxico e gramática

Para a compreensão de uma declaração deve-se apreender não apenas a intenção de fala ali contida, mas também a sua forma lingüística, que ao lado dos significados das palavras representa o portador de significado mais importante. Uma vez que a temática de muitas canções é restrita, a compreensão do texto pode ser realizada pela dedução do sentido geral, mesmo com vocabulário ainda desconhecido. Isso significa que as canções, além de cantadas, devem ter o seu conteúdo trabalhado. Dessa forma, o vocabulário também pode ser introduzido pelo emprego de canções.

Alguns professores utilizam canções atuais em sala de aula, para discutir com os seus alunos a qualidade do material divulgado pelos meios de comunicação, com o objetivo de desenvolver a sua visão crítica. Essa postura crítica pode ser verbalizada quando o aluno expressa e justifica as suas preferências. A fim de ampliar o seu vocabulário na LE, o aluno pode ter à sua frente uma lista de expressões a serem utilizadas nesse contexto.

Segundo Piepho (1956), o professor deve libertar-se da determinação de que uma aula de LE constitui-se de partes de gramática, leitura, fala e fixação de vocabulário, trabalhadas cuidadosamente, separadas por planos de conteúdo. O processo de ensino é um acontecimento complexo. Layher *et al.* (1981) acrescentam que não há necessidade de se utilizar uma canção

³² Cantar em um coro me ajudou a perceber a diferença entre vogais longas e curtas. Como eu venho da Polônia, conhecia antes apenas vogais curtas. Nossa professora nunca despertou nossa atenção para as qualidades distintas de duração das vogais no alemão. Embora eu morasse na Alemanha e ouvisse a língua todos os dias, por um bom tempo não percebi de forma alguma vogais curtas e longas. (...) Isto foi possível porque a melodia ao cantar surge com a ajuda de vogais que são por isso ouvidas mais longas do que no falar.

elaborada especialmente para determinada estrutura gramatical. Uma canção autêntica pode conter naturalmente uma estrutura gramatical nítida e ser apresentada como tema da aula - evitando-se a realização de uma aula gramatical. As canções gramaticais especialmente elaboradas para a aula de LE devem ser evitadas por abordar apenas um aspecto e ignorar o aspecto cultural, por exemplo. Os alunos têm mais interesse em lidar com o conteúdo da canção autêntica, porque se insere em um contexto, do que executar uma tarefa simplesmente orientada a apreender determinada estrutura gramatical. Cass & Piske alertam, que “*There is an obvious danger of grammar work on pop songs being self-defeating, as it can all too easily stifle the enthusiasm on which the use of pop is based*”³³ (Cass & Piske, 1977: 137). Uma análise da canção orientada apenas a uma estrutura gramatical não se relaciona de modo algum ao interesse concreto dos jovens. Eles consideram traição, quando um objeto de valor emocional e de seu tempo livre é relegado simplesmente como meio de atividade cognitiva pouco agradável. Mas algumas canções que oferecem claros sinais para o uso de determinadas estruturas gramaticais podem ser aplicadas em classe (Dubin, 1975; Setzer, 2003).

Por isso, deve-se evitar uma atividade explicitamente gramatical com canções autênticas. Para o ensino de gramática, a autora Osman (1965, apud Murphey, 1990) sugere três possibilidades de abordagem: uso da canção antes de uma estrutura ser ensinada para contextualizá-la antes de explicá-la, de modo a motivar a sua aprendizagem e compreensão; uso da canção no ponto de introdução da estrutura para ilustrá-la em um exemplo autêntico e passível de ser memorizado; e uso da canção depois da estrutura ter sido ensinada, como reforço. Essa afirmação revela a necessidade de se sistematizar as estruturas ouvidas em uma determinada canção. Cass&Piske (1977) apostam em uma abordagem ampla com canções que irá produzir benefício gramatical de dois tipos: como reforço ou introdução indireta de aspectos gramaticais. Consideram, primeiramente, que qualquer canção em que os alunos reconheçam vocabulário e estruturas que se integrem ao seu estágio de aprendizado pode servir ao propósito de reforçar a aprendizagem. Hekler (1970, apud Cass&Piske, 1977) expõe um mesmo ponto de vista, referindo-se ao efeito pedagógico adicional da canção que contém estruturas lingüísticas da LE que representam dificuldades ao aluno em atividades na sala de aula e pode ser ouvida em seu tempo livre. Em segundo lugar, o aluno é levado a perceber que o reconhecimento de uma estrutura gramatical contribui para a interpretação do contexto da canção. Esse segundo benefício, o resultado de um reconhecimento gramatical como base de uma interpretação, proporciona ao aluno um bom exemplo de estrutura inserida em um contexto que pode ser lembrada em atividades de sala de aula.

³³ Há um perigo em se desenvolver uma atividade gramatical com canções *pop*, tornando-as [as canções] auto-destrutivas, que é o de sufocar o entusiasmo em que se baseiam.

4.5 Aspectos culturais

Por contexto cultural entendem-se, ao lado de fatos puramente históricos, fenômenos sócio-culturais, entre os quais se inclui a música (Layher *et al.*, 1981). Piepho (1956) afirma que a canção na aula de LE também pode contribuir para a formação do aluno além da língua, abordando acontecimentos e costumes do povo estrangeiro que estão presentes no material da canção. Portanto, o aspecto musical da canção deve ser explorado, incorporado ao contexto cultural.

Os textos de canções autênticas possuem um contexto cultural (social, histórico, religioso) específico, que pode ser pesquisado ou já conhecido pelos alunos. Por um lado, o contexto cultural de muitas canções representa um fator de motivação porque os alunos se interessam por características e particularidades do país da língua alvo. Por outro, o contexto cultural de canções autênticas pode facilitar a compreensão do texto em LE pelos alunos, quando eles se amparam em seu conhecimento prévio. Possivelmente, é familiar a seqüência de palavras do refrão ou os alunos dispõem de informações valiosas sobre o intérprete e a canção encontradas em diversos outros materiais para uma interpretação do texto. Quanto mais familiarizados estiverem os alunos com a temática cultural, mais conclusões podem tirar do registro lingüístico e da situação de fala utilizados na canção.

Particularidades lingüísticas como gírias e variantes regionais representam um elemento importante do aspecto cultural da canção. Dessa forma, a canção pode ser tratada como o pano de fundo cultural e social da língua e despertar o interesse dos alunos pelo país da língua alvo. Como um material para a audição crítica seria certamente interessante e útil se os alunos aprendessem a diferenciar os dialetos de cada grupo musical. A aplicação de canções pode ser considerada para a apresentação de alguns traços dos diferentes dialetos da LE aos alunos.

Alguns intérpretes se deixam reconhecer por sua fala como membros de uma classe social ou grupo. Às vezes isso ocorre intencionalmente, para afirmar a crença do conteúdo de seu texto ou de sua imagem. Sua pronúncia, seu vocabulário e sua gramática não necessariamente refletem o seu nível lingüístico pessoal, mas os revelam como representantes fervorosos de sua origem social. Apesar da possível relação com problemas de compreensão, canções com coloração de dialeto não devem ter o seu emprego genericamente abolido da aula. Assim elas confrontam os alunos com a nova realidade lingüística e as características de diferentes variedades de dialetos ou expressões coloquiais podem ser aprendidas. Além disso, esse tipo de texto pode eventualmente apoiar a aprendizagem do conteúdo de um texto, uma

vez que expõe vestígios de um cenário social, ideológico e histórico da canção. Para alunos avançados esse pode representar um desafio sob medida e contribuir para a sua motivação. É essencial, para atingir a motivação, associar informações originais à aprendizagem de LE.

4.6 Motivação - A canção como motivação

Além da determinação e da formulação das categorias do ensino-aprendizagem de LE a ser exploradas a partir de canções, o professor também deve se perguntar se existem motivações, ou pelo menos elementos motivadores na aplicação de canções.

Pode-se considerar motivação como a origem de determinado comportamento, o motivo para se agir de determinada forma. Mas deve-se distinguir *motivo* de *motivação*. Motivos são as únicas justificativas de ação de um indivíduo para se comportar de determinada maneira e não de outra em uma dada situação. Por motivação entende-se a ativação de um ou mais motivos como determinante(s) de um comportamento. Um comportamento motivado é um comportamento direcionado a um objetivo (Solmecke, 1983). Na aula de LE, motivar é realizar de forma otimizada a situação de aprendizagem para se alcançar uma maior participação do aluno. Na prática, isto é inseparável do acontecimento de aula (Solmecke, 1983).

Uma aula de LE motivadora começa pelo aluno e por seus interesses. Praticamente não existe nenhum aluno que não se deixe motivar para a aprendizagem de LE por qualquer forma de música (Blell, 1996; Leupold, 2002, apud Karyn, 2005). Mesmo quando um texto não agrada a todos os alunos da mesma forma, resulta da fascinação pela música um interesse pela compreensão e interpretação do texto. Vários autores constataram, por exemplo, que a maior parte das canções, devido à sua qualidade de conteúdo, lingüística e musical, toca os alunos também por sua camada afetiva de forma a motivá-los, auxilia a compor uma aula mais autêntica e contribui para fixar mais facilmente novos conteúdos lingüísticos (Murphey, 1990; Karyn, 2005; Schmitt, 2005; e. o.).

A atividade de cantar canções é um fator de motivação, porque transmite aos alunos a sensação de compreender um texto em língua “real”, transmite o sentimento de dominar um texto autêntico completo. Não apenas cantar, mas também falar sobre a canção é um fator de grande motivação para o aprendizado de uma LE. Antes de o professor pensar em utilizar uma canção em sua aula, ele deve se informar sobre como os jovens vivenciam e avaliam essa canção. Os elementos sócio-culturais do universo dos alunos devem ser considerados. A sua relação afetiva com a música também pode ser aproveitada na aula quando se trata de expressá-la na LE. Da simples verbalização de suas preferências, o aluno pode realizar uma

análise crítica da própria canção. Os alunos se interessam por características e particularidades da vida do país da língua alvo. Quando os alunos percebem que o professor se dispõe a ensinar com canções, eles próprios trazem dúvidas sobre o sentido de textos de suas canções preferidas (Murphey, 1990). Na aula de língua alemã o professor deve procurar se informar sobre a preferência musical de seus alunos e sobre o seu conhecimento de ou contato com canções alemãs. A motivação de aprendizagem em aula de LE pela associação a situações do cotidiano deve ser considerada. A aula deve estabelecer contato com a realidade de vida do aluno fora da escola e cabe ao professor se informar sobre os interesses de seus alunos.

4.6.1 Os jovens e as canções

As características da idade escolar de jovens entre 11 e 15 anos, justamente quando eles desenvolvem um vínculo emocional com a música, sobretudo anglo-americana, são descritas como desmotivação e desinteresse. No entanto, faltam estudos que se detenham ao emprego de elementos musicais na aula de LE concentrados no tema motivação e, geralmente, o cantar melodias aparece associado apenas ao momento de relaxamento das aulas (Layher *et al.*, 1981). Os autores Cass&Piske (1977) concordam com essa visão. Observam que por volta dos 12 anos torna-se cada vez mais difícil fazer os alunos cantar em sala de aula, se esvaindo o benefício lingüístico desta atividade. Essa indisposição não é simplesmente uma conseqüência inevitável do processo de crescimento, mas está estritamente ligada à escolha errada de canções (de diferentes tipos), o que notaram pelo emprego de canções (populares) no repertório dos alunos de 7^{as}. e 8^{as}. séries (12-14 anos de idade) que se mostraram entusiasmados (Cass&Piske, 1977).

Diversos autores identificam os jovens como os mais importantes usuários de canções (Murphey, 1990; Karyn, 2005; Puchitky, 2005; e. o.). Enquanto muitas das canções tradicionais e folclóricas são ouvidas pelos adultos, canções despertam maior entusiasmo entre os adolescentes (Murphey, 1990). Segundo uma pesquisa realizada na Alemanha, “ouvir música” corresponde ao segundo passatempo preferido pelos jovens com idade entre 12 e 24 anos, superado apenas por “entreter-se com os amigos” (Jugendwerk der Deutschen Shell, 1997, apud Karyn, 2006: 547). Outro estudo aplicado na Alemanha pela quarta vez “*Jugend, Information, (Multi-) Media (JIM)*” (Juventude, Informação, Meios de Comunicação), conduzido pela “*Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest*” (Associação de Pesquisa Pedagógica de Meios de Comunicação do Sudoeste) junto a jovens entre 12 e 19 anos de idade, constatou que entre os temas de interesse dos jovens a música aparecia em 85% dos entrevistados como muito interessante. Ou seja, a música ficou em segundo lugar, atrás

apenas de “passar o tempo com os amigos”, com 97% (Bartsch, 2003: 8, apud Puchittky, 2005).

Em 1975 foi realizada uma enquête junto a 2800 alunos alemães de 9ª. série (entre 15 e 16 anos de idade) de 18 escolas de Ensino Fundamental e Médio e de 3ª série (entre 18 e 19 anos de idade) de 5 escolas profissionalizantes de Herford (Westfalen/Alemanha) sobre o seu contato com a língua inglesa fora da escola. Os resultados apontaram para situações de uso em seu próprio país que exigem as habilidades receptivas de compreensão auditiva da LE: rádio, discos e televisão. No topo da escala encontraram-se gravações de canções (populares) e em segundo lugar programas de entrevistas com personalidades do mundo *pop* (Solmecke, 1983). A força motivadora desses materiais deve-se à sua autenticidade, pois eles são produzidos para a realidade exterior e não elaborados para uma aula.

No entanto, Karyn (2005) adverte que os alunos podem reagir de forma negativa às canções trazidas para a aula, se estas não corresponderem ao seu “gosto musical”. Por essa razão, o professor deve adotar medidas adequadas como não forçar os alunos a cantar, perguntar sobre o seu gosto musical e procurar empregar diversas canções. O professor deve proporcionar espaço para os alunos se manifestarem sobre o seu “gosto musical”. Praticamente todos têm preferências musicais que podem ser exploradas. Se essa preferência estiver em uma outra língua, a sua força motivadora pode ser usada com objetivos de aprendizagem da língua alvo. Sob essa perspectiva o professor deve dar dois passos: descobrir o interesse dos alunos e utilizá-lo em sala de aula.

As canções fazem parte da experiência de vida dos jovens. Os jovens preferem certas canções pelo seu ritmo, pela sua melodia e também pelo seu texto. Eles escolhem determinadas canções pelos seus textos, pelo seu conteúdo e pelo seu significado para a sua própria orientação em seu ambiente. Em uma pesquisa realizada em 2001, junto a 136 alunos de 7ª a 10ª séries de diferentes escolas em Staßfurt, na Alemanha (Pichottky, 2005: 48 e ss.), a partir da pergunta sobre o que os atrai em canções alemãs, constatou-se que a maioria dos jovens indicou igualmente a boa qualidade do texto e da música (47%). Logo atrás indicaram que vídeo clipe, música e texto juntos devem ter boa qualidade. Apenas 6% indicaram que apenas a música deve ter boa qualidade, enquanto 2% citaram apenas o vídeo clipe.

Segundo Iantorno & Papa “(...) *songs are materials that reflect young people’s concerns. They represent the kind of material that pupils want to learn. Through songs it is*

possible to introduce into the classroom a considerable part of the youngsters' world and to establish friendly relations with pupils"³⁴ (1979: 179, apud Murphey, 1990: 196).

Canções são materiais motivadores emocionalmente que tocam os interesses dos alunos, seus sentimentos, afetam positivamente o ambiente de aprendizagem e envolvem o aluno por completo na aprendizagem de línguas. Os jovens já utilizam canções para a comunicação interativa. Especialmente depois de atingir a idade escolar, o grupo de amigos torna-se mais importante e sua interação está presente por mais tempo do que com os pais, em grande parte dos casos. O jovem usa a língua materna para se adaptar ao seu grupo. Torna-se evidente a diferença de gerações, quando os pais reclamam que não compreendem a língua de seus filhos. Canções em sala de aula podem preencher essa diferença de gerações. Quando se usa canções em sala de aula, aproveita-se um material de interação já utilizado na realidade exterior, o que torna a construção de interação de atividade em classe mais simplificada.

Quanto à frequência do uso de canções em sala de aula, são poucos os autores que se reportam sobre isso e ainda há algumas opiniões divergentes. Murphey (1990) relata que seleções de canções específicas para o ensino de inglês como LE surgiram em 1954, recomendando o emprego de uma mesma canção de duas a três vezes por semana, contabilizando um repertório de aproximadamente vinte canções ao longo de um ano. Gravenall (1949) sugere que se deve empregar para o ensino de língua (inglesa) uma canção a cada quinze dias:

*"But I still argue that at least half an hour a term can be devoted to the broad outlines of musical history, and that fifteen minutes may be stolen for singing in at least one lesson every fortnight; more would be preferable, of course."*³⁵ (Gravenall, 1949: 125).

No entanto, Layher *et al.* (1981) sugerem que o emprego semanal da canção leva ao desgaste um recurso de interesse dos jovens e à perda do grau de novidade. Ele mesmo realizou a experiência de, durante um semestre, aplicar uma canção – quando possível escolhida pelos alunos – apenas uma vez por mês, o que se mostrou bem satisfatório. Ainda segundo a sua experiência, os alunos queriam quase sempre cantá-las. Naturalmente, o

³⁴ (...) canções são materiais que refletem os interesses dos jovens. Elas representam o tipo de material que os alunos querem aprender. Por meio de canções é possível introduzir em sala de aula uma parte considerável do mundo jovem e estabelecer relações amigáveis com os alunos.

³⁵ Mas eu ainda acredito que pelo menos meia-hora pode ser dedicada às linhas gerais do contexto musical e quinze minutos podem ser roubados para cantar em pelo menos uma lição a cada quinze dias, mais seria preferível, claro.

professor deve ser capaz de interpretar as manifestações de entusiasmo ou de desinteresse por parte de seus próprios alunos.

O fator motivação deve permear toda e qualquer categoria do processo de ensino-aprendizagem e é indissociável do acontecimento de aula. As canções fazem parte do universo de interesse dos jovens e devem, por isso, ser aproveitadas em sala de aula. Dessa forma, o professor deve aproveitar esse material e informar-se sobre a preferência musical de seus alunos. Ao se servir de algo que lhes interessa, o professor pode motivá-los no processo de ensino-aprendizagem de língua alemã como LE. Permitir aos alunos escolher as canções como objeto de estudo é um pequeno degrau da aprendizagem autônoma, que propicia uma interação entre o professor e o aluno e torna a classe um ambiente mais interativo. Cumprir aplicar uma canção em uma aula de língua alemã, tendo como foco uma categoria de aprendizagem a ser desenvolvida, com base nos critérios de escolha de canções, partindo da preferência musical dos alunos e considerando o fator motivação presente no processo de ensino-aprendizagem, como apresentado a seguir.

5. Aplicação de uma canção autêntica

Neste capítulo descreve-se cada uma das etapas da aplicação de uma canção autêntica como instrumento para a aprendizagem de língua alemã como LE, que compreende a parte prática da presente pesquisa. A aplicação dos conceitos extraídos da bibliografia consultada e aqui analisados constituiu-se de sete partes, a saber, (1) questionário respondido pelos jovens alemães sobre a sua preferência musical; (2) ditado realizado pelos alunos brasileiros, aprendizes de língua alemã como LE, em um primeiro momento; (3) questionário respondido pelos alunos brasileiros sobre a sua preferência musical e o seu conhecimento de canções alemãs; (4) escolha da canção alemã; (5) canção alemã (autêntica) aplicada junto aos alunos brasileiros; (6) ditado realizado pelos alunos brasileiros em um segundo momento; (7) questionário respondido pelos alunos brasileiros sobre a sua opinião em relação à canção autêntica alemã aplicada.

O processo de ensino-aprendizagem de LE trabalha atualmente sob a perspectiva da abordagem comunicativa, o que significa dizer que o conteúdo prevalece sobre a forma. Mas em situações do cotidiano, habilidades auditivas e conhecimentos fonéticos são mais importantes para a compreensão na comunicação oral do que o domínio do vocabulário e da gramática (Hirschfeld, 1992). Por isso, a recepção e a produção adequadas dos fonemas de uma língua tornaram-se de novo valorizadas no âmbito do ensino-aprendizagem de LE (Meirelles *et al.*, 2008). Desta forma, os conceitos de *fonologia* e *fonema* que nortearam a presente pesquisa são descritos, inicialmente, para a melhor compreensão da análise da aplicação da canção autêntica. São apresentados os inventários dos fonemas vocálicos da língua alemã, com uma descrição pormenorizada apenas de uma parte do nível segmental da fonologia, qual seja as vogais, sem considerar os ditongos.

5.1 Conceitos que nortearam a parte prática da presente pesquisa

A língua é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo que, sozinho, não pode nem criá-la, nem modificá-la; é um conjunto de convenções necessárias, adotadas pela sociedade; constitui-se num sistema de signos que exprimem idéias – essencialmente

psíquicos, compostos de conceito (significado) e imagem acústica (significante) - e, por isso, é comparável à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos etc. A língua – psíquica – está completa apenas no coletivo e é instrumento e produto da fala – psicofísica. Em uma conversa, o circuito da fala inicia em um indivíduo A, quando o conceito suscita a imagem acústica – processo psíquico -, os órgãos da fonação se articulam – processo fisiológico -, e as ondas sonoras se propagam da boca de A para o ouvido de B – processo físico. Em B, o circuito opera em ordem inversa. A fala é, portanto, um ato individual de vontade e inteligência, no qual o falante exprime seu pensamento pessoal pelas combinações do código da língua, exteriorizadas por um mecanismo de fonação (Saussure, 1995).

O ato da fala exige o uso de um código comum por seus participantes. Falar implica em selecionar e combinar unidades lingüísticas. O código da língua falada limita a combinação de traços distintivos em fonema, limita a liberdade de combinar fonemas em palavras. As palavras podem ser combinadas com mais liberdade para formar frases, e as frases são combinadas com maior liberdade para formar enunciados (Jakobson, 1995).

A fonologia se ocupa dos sons que os falantes de uma determinada língua selecionam para efetuar a comunicação. „*Die Phonologie untersucht also die Struktur von einzelsprachigen Systemen funktionaler lautsprachlicher Einheiten sowie die (universalen) Gesetzmäßigkeiten, nach denen diese einzelsprachlichen Systeme gebaut sind.*“³⁶ (Linke et al., 2004: 462).

Esses sons que os falantes de uma mesma língua combinam entre si são as menores unidades de seu código comum, de sua língua, os fonemas. “*Fonema* é a soma das impressões acústicas e dos movimentos articulatórios da unidade ouvida e da unidade falada, das quais uma condiciona a outra; portanto trata-se de uma unidade complexa, que tem um pé em cada cadeia.” (Saussure, 1995: 51). Mayer entende por *fonema* “a menor unidade distintiva de uma língua, constituída por um grupo de sons foneticamente similares, que se encontram em variação livre ou distribuição complementar.” (Mayer, 1972: v).

Seguindo a definição de *fonema* oferecida por Mayer (1972) e o conceito de *Fonologia* descrito por Linke et al.(2004) serão apresentados ao longo deste capítulo os inventários dos fonemas vocálicos da língua alemã, descrevendo apenas uma parte do nível segmental da fonologia, considerando que:

³⁶ A Fonologia examina, portanto, a estrutura das unidades fonológicas funcionais, contida nos sistemas de cada língua, bem como as normas (universais), segundo as quais esses sistemas de cada língua são construídos.

“Para o domínio de outro sistema, impõe-se a necessidade de criar novos hábitos, especificamente hábitos orais, em se tratando do domínio da língua falada.

A fonologia constitui, portanto, o aspecto mais importante na comunicação oral, mais importante mesmo do que a própria gramática, isto é, que a morfologia e a sintaxe (...). Como a fonologia abrange um campo muito vasto, dividida entre aspectos segmentais e supra-segmentais, ocupar-nos de todos eles seria imprimir ao trabalho proporções que nos impediriam de realizar uma pesquisa minuciosa.” (Mayer, 1972: iii s.).

Recentemente, Meireles *et al.* verificaram a recepção (oral) e a produção (escrita) de alunos brasileiros falantes do português, na cidade de São Paulo. A pesquisa empírica concluiu que:

“A compreensão errônea, por exemplo, de fonemas como /m/ e /n/ ou a falta de distinção entre vogais longas/tensas e breves/distensas, por exemplo, podem comprometer seriamente a comunicação, uma vez que marcam distinções gramaticais e diferenciam palavras em alemão.” (Meireles *et al.*, 2008).

Ou seja, no processo de ensino-aprendizagem de LE, deve-se treinar a comunicação oral em diversos contextos, visando à percepção e à produção de fonemas característicos da LE.

5.2 Considerações sobre a aplicação da canção

Segundo Hirschfeld (1992), muitos alunos têm dificuldade de compreender o interlocutor em situações do cotidiano, como o seu próprio parceiro, a vendedora na rua ou a informação na estação de trem, apesar de dominar o vocabulário e a gramática. Geralmente, essas dificuldades estão associadas a habilidades auditivas não totalmente desenvolvidas e conhecimentos fonéticos ausentes. A aula comunicativa de alemão como LE tende a não valorizar no nível básico a formação de habilidades auditivas como a diferenciação e o reconhecimento de formas fonéticas (melodia frasal, entoação, sons). O professor se preocupa em estimular a aprendizagem da LE por meio da comunicação e da interação em sala de aula. No entanto, o valor didático de características fonológicas deve ser reconhecido como elevado, uma vez que interferem de forma decisiva na comunicação oral (Eggers, 1990).

Alguns autores como Blell (1994), Layher *et al.* (1981), Murphey (1990) e Schröder-Senkspiel (1985), contribuíram para introduzir a canção em sala de aula descrevendo suas aplicações e qualidades, além de destacar o seu papel didático. Layher *et al.* (1981) e

Murphey (1990), motivados por sua experiência pedagógica com o ensino de inglês, apresentaram uma descrição analítica de um vasto repertório de canções aplicadas ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, sem se preocupar, contudo, com uma avaliação de aprendizagem por parte dos alunos.

Em língua alemã, encontram-se apenas artigos de revistas didáticas (*Deutsch als Zweitsprache, Fremdsprache Deutsch, Fremdsprachenunterricht, Frühes Deutsch, German as a foreign language - <http://www.gfl-journal.de> -, Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache, Projekt Deutschunterricht, Die Unterrichtspraxis/Teaching German*) focando algum aspecto limitado sobre o tema canções na aula de LE e, sobretudo, faltam obras amplas sobre o tema. Em uma publicação mais recente sobre o uso de canções no ensino de LE, Karyn (2005) reuniu as informações antes dispersas e procurou apresentá-las de forma sistematizada.

Em sua dissertação de mestrado esta mesma autora faz um levantamento da presença de canções em livros didáticos de alemão como LE para jovens e adultos publicados por quatro grandes editoras alemãs no ano de 2004. De um total de 19 livros didáticos apenas dois não utilizam nenhuma canção ou peça instrumental (*Delphin e Schritte*). Nas demais obras, são empregadas canções e peças musicais em um total de 153 vezes. Destes 153 empregos, apenas em cinco casos de três obras diferentes foram utilizadas peças instrumentais puras (sem texto). Das outras 148 canções, 52 são elaboradas e 30 são folclóricas, artísticas e infantis. Das canções autênticas restantes, apenas 29 surgiram no mercado musical após 1989 (7 canções não puderam ter o ano de lançamento identificado).

Nas seis obras para jovens, são empregadas canções por 46 vezes e por duas vezes peças instrumentais. De forma geral, são empregadas canções didáticas, para as quais não são encontradas atividades no livro didático. Os textos das canções são geralmente muito fáceis e entediantes e as atividades propostas, pouco criativas. Em alguns livros, não fica claro qual função o emprego da música deve exercer. Por outro lado, as atividades relacionadas às canções autênticas são mais interessantes e diversificadas. Dentre as canções autênticas poucas são recentes, o que deve ser criticado porque os jovens se interessam justamente pelas canções atuais, se identificam com os cantores ou com os temas e textos das canções (como descrito acima nos capítulos 2, item 2.5, e 4, item 4.6.1). Além disso, os alunos têm cada vez mais acesso à música alemã moderna, devido à facilidade de acesso à *internet* e ao interesse dos jovens por mídias como *MP3*, que transformam canções disponíveis na rede cibernética em material “portátil”.

Karyn (2005) descreve que nas 11 obras para adultos são empregadas canções e peças musicais por 105 vezes. Peças musicais puras são raras. De 103 canções, 26 são elaboradas e 79 são autênticas. Ao contrário do que se encontra nos livros para jovens, as atividades e os textos para adultos são mais criativos, diversificados e interessantes. Apenas 21 canções surgiram nos últimos 15 anos (4 não puderam ter o ano de publicação identificado).

Percebe-se que os livros mencionados oferecem uma seleção de canções em língua alemã não muito numerosa, além de atividades pouco claras. Esta constatação revela que a canção está presente no processo de ensino-aprendizagem de língua alemã como LE, mas sem um objetivo concreto. O que não está em consonância com a descrição apresentada acima no capítulo 3 sobre os critérios de escolha de canções, que considera o objetivo de aprendizagem fundamental para a sua utilização. Como a própria autora afirma, é necessário sistematizar o uso da canção para o seu melhor aproveitamento em sala de aula.

Visando iniciar um processo de verificação das teorias apresentadas por essas diversas obras sobre o uso de canções para o ensino de LE, particularmente a língua alemã, o presente estudo desenvolveu uma pesquisa a partir da aplicação de uma canção em sala de aula, concentrada no âmbito segmental da fonologia. A partir da análise dos quadros fonêmicos vocálicos de ambas as línguas (reproduzidos abaixo), a aplicação da pesquisa concentrou-se nos fonemas vocálicos, uma vez que a língua alemã apresenta 10 fonemas vocálicos inexistentes na língua portuguesa (Mayer, 1972). Dessa forma, a aplicação da canção envolveu, sobretudo, a medição de aprendizagem de fonemas vocálicos característicos da língua alemã por meio de um ditado realizado em dois momentos. Em um primeiro momento, realizou-se o levantamento e a análise dos casos significativos de dificuldades apresentadas pelo público-alvo na representação das vogais grafadas durante a leitura do ditado. A seguir, aplicou-se a atividade, descrita neste capítulo, direcionada aos fonemas vocálicos da língua alemã com a canção selecionada. Após a realização do ditado em um segundo momento, houve um levantamento e uma nova análise qualitativa e quantitativa da representação dos fonemas vocálicos em questão.

5.3 Apresentação dos quadros dos fonemas vocálicos do alemão e do português

Mayer (1972) adotou a definição de Pike para a vogal:

“A vocoid is a sound which has air escaping (1) from the mouth, (2) over the center of the tongue (that is, not lateral), (3) without friction in the mouth

(but friction elsewhere does not prevent the sound from being a vocoid).”³⁷
(Pike, 1968:13 s., apud Mayer, 1972: iv s.).

Complementando esta definição:

“Vogais são os sons produzidos pela corrente de ar que, vinda dos pulmões, atravessa a cavidade oral – às vezes a cavidade nasal concomitantemente – por cima da língua sem encontrar obstáculo.” (Camargo, 1972: 8).

Mayer (1972) procurou revelar os pontos semelhantes e contrastantes nos inventários dos fonemas vocálicos do português e do alemão, com o objetivo de precisar os casos que eventualmente constituíssem dificuldades no domínio da outra língua - “o português falado na cidade de São Paulo, por pessoas cultas, de maneira informal e num ritmo pausado” e para a língua alemã, a língua padrão “que corresponde ao nosso linguajar culto informal” (Mayer, 1972, v).

No sistema do português, as vogais distribuem-se simetricamente nas cinco áreas de articulação, quais sejam anterior, central, posterior, alta e baixa (Mayer, 1972: 172), enquanto no alemão, há concentração maior nas séries anterior e central (idem).

A autora conclui que a “análise fonêmica mostrou a existência de 7 fonemas vocálicos no português e 17 no alemão. A disparidade entre os dois sistemas é, assim, bastante grande, não só em termos quantitativos, mas também em termos de distribuição das vogais nas áreas de articulação.” (Mayer, 1972: 171). “Todas as vogais do português encontram no sistema alemão um fonema vocálico equivalente” (idem: 172).

Diversos outros estudos consideram 16 fonemas vocálicos no alemão (Dieling&Hirschfeld, 2000 e Duden, 2006), sendo que os fonemas /E/ e / / apresentados por Mayer (1972) são considerados um único fonema / / - a própria autora revela que o fonema /E/ “só existe realmente como unidade distintiva para uma parte dos falantes” (Mayer, 1972: 154).

Além dos traços de altura e posição no eixo da anterioridade/posterioridade, o sistema alemão apresenta como traços distintivos a tensão e a posição dos lábios (Mayer, 1972).

“A partir desses traços distintivos, não conhecidos no português, podemos caracterizar os seguintes fonemas, que só existem no sistema vocálico do alemão: / , , E, a, y, Y, ø, œ/.

³⁷ Um *vocóide* é um som que tem ar fluindo (1) da boca, (2) por cima do centro da língua (ou seja, não é lateral), (3) sem fricção na boca (mas fricção em qualquer outro lugar não impede que o som seja um *vocóide*).

Quanto aos fonemas / / e / /, também inexistentes no português, têm como traços distintivos os mesmos dos fonemas comuns: altura e posição no eixo da anterioridade/posterioridade.” (Mayer, 1972: 173).

Linke *et al.*(2004) não avaliam as vogais reduzidas / / e / / como fonemas, mas como alofones de /e/ e /a/, respectivamente. No inventário dos fonemas vocálicos da língua alemã padrão consideram 18 fonemas (entre os quais incluem o fonema /ɛ/, representado por / /, além dos três ditongos /a /, / / e /a /, apesar de uma curta discussão sobre se ditongos não seriam na verdade combinações de fonemas).

Percebe-se que os estudos sobre a descrição e a composição do quadro dos fonemas vocálicos da língua alemã são divergentes. Nesta pesquisa foi considerado o inventário apresentado por Mayer (1972), uma vez que a sua pesquisa e a presente pesquisa envolvem a língua alemã como LE, tendo como público-alvo o brasileiro falante da língua portuguesa. Cumpre observar que Mayer (1972:149) não inclui os ditongos em seus quadros fonêmicos, por considerá-los “grupos vocálicos constituídos de dois fonemas” e também no presente trabalho, os ditongos não foram objeto de estudo.

Tabela 1 ³⁸Quadro fonêmico do português

	série anterior	série central	série posterior
altos	i		u
médios altos	e		o
médios baixos			
baixos		a	

Tabela 2 Quadro fonêmico do alemão

	série anterior		série central	série posterior
	não-arredondada	arredondada		
altas	i	y ɤ		u
médias	e ɛ	ø œ		o
baixas			a a	

³⁸ Mayer (1972: 66 e 144, respectivamente).

5.4 Descrição da aplicação da canção

O núcleo da aplicação da pesquisa foi a canção alemã, desde o levantamento de um repertório de canções alemãs, a partir do questionário junto aos jovens alemães e aos alunos brasileiros, passando pela sua escolha ao considerar o objetivo de aprendizagem, o gosto musical dos jovens e os critérios descritos na presente pesquisa, passando ainda pela sua aplicação junto aos alunos brasileiros, até a medição do grau de sua influência no processo de ensino-aprendizagem da língua alemã como LE.

A partir dos dados obtidos com o questionário respondido pelos jovens alemães sobre a sua preferência musical foi possível fazer um inventário de canções alemãs (autênticas) que serviram de base para a escolha da canção a ser aplicada nos grupos de ensino de língua alemã selecionados para a presente pesquisa. Em seguida, o ditado realizado pelos alunos brasileiros, aprendizes de língua alemã como LE, visou a um levantamento das suas dificuldades quanto à percepção (compreensão auditiva) e representação (ortografia) dos fonemas vocálicos característicos da língua alemã. Após o ditado, os alunos responderam um questionário com o objetivo de verificar a sua preferência musical e o seu conhecimento de canções alemãs. Em seguida houve a escolha da canção, considerando a preferência dos jovens (alemães e brasileiros de mesma faixa etária), o objetivo de aprendizagem dos fonemas vocálicos característicos da língua alemã e os critérios de seleção de canções descritos na presente pesquisa para aplicá-la em sala de aula. Após a aplicação da canção realizou-se o mesmo ditado que visou efetuar a medição do grau de influência da canção alemã na aprendizagem de LE. Como último passo, os alunos brasileiros que realizaram a atividade com a canção alemã responderam o questionário que procurou verificar a sua avaliação em relação à canção alemã aplicada.

A análise dos dados obtidos junto aos dois momentos do ditado baseou-se na descrição teórica detalhada dos traços dos fonemas vocálicos característicos da língua alemã realizada por Mayer (1972), bem como na interpretação de uma pesquisa empírica que se concentrou na análise das dificuldades de alunos brasileiros em relação à recepção (oral) e à produção (escrita) dos fonemas característicos da língua alemã apresentada por Meireles *et al.* (2008). A presente análise representa uma tentativa de interpretação dos dados obtidos a partir de um ditado realizado em dois momentos para, inicialmente, realizar o levantamento de dificuldades do público-alvo e, após a aplicação de uma canção, verificar uma possível aprendizagem dos fonemas vocálicos em questão. Para a efetiva verificação de aprendizagem, fez-se necessária a presença de um grupo-controle.

5.5 A escolha do público-alvo

A pesquisa foi realizada com alunos de 8^{as} séries do Colégio Visconde de Porto Seguro (Unidade III, São Paulo), integrantes do curso básico de língua alemã como LE. Cumpre dizer que por parte da Direção do Colégio Visconde de Porto Seguro houve uma abertura para a aplicação da presente pesquisa.

Observa-se que os livros voltados para as classes mais avançadas prescindem quase que totalmente do uso de canções, consideradas um material suplementar periférico. Além disso, a escolha errada de canções interfere na relação do jovem com este material, chegando a prejudicar a sua utilização (Cass&Piske, 1977). Por outro lado, diversas são as pesquisas que revelam “ouvir música” como o segundo passatempo dos jovens (vide item 4.6.1). E os jovens se identificam mais especificamente com as canções populares (vide item 2.5). A seleção de 8^{as} séries como o público-alvo explica-se também pela estrutura encontrada nas classes de língua alemã, estipulada pela média anual atingida por aluno na série anterior, compondo classes com perfil aparentemente homogêneo. A partir da 8^a série há uma divisão em grupo básico (que apresenta maior dificuldade na aprendizagem da língua) e grupo avançado (que apresenta facilidade e aparente maior interesse na aprendizagem da língua). No grupo básico, a questão do interesse não se relaciona ao grau de dificuldade, havendo alunos com bastante interesse, mas que apresentam dificuldade de compreensão e expressão em língua alemã. A aplicação da pesquisa concentrou-se nos grupos básicos de 8^{as} séries, com o objetivo de verificar o grau de aprendizagem da compreensão auditiva dos fonemas em questão com a aplicação da canção selecionada, a partir de um grupo aparentemente homogêneo que apresenta dificuldades de aprendizagem. Participaram 64 alunos de quatro classes do período da manhã do curso básico, sendo que uma classe com 14 alunos compôs o grupo-controle.

5.6 A escolha do ditado

Segundo Dieling&Hirschfeld (2000) os ditados são atividades efetivas para fixar e controlar conhecimentos ortográficos e aproximar as relações do som com a grafia. São exercícios controlados que permitem aos alunos empregar o seu conhecimento e as suas habilidades lingüísticas. Os ditados são formas de treinar as relações entre a audição e a ortografia e, por isso, devem ser utilizados em sala de aula para o ensino de LE (Meireles *et al.*, 2008).

Dentre as diversas formas de ditado encontram-se transcrição de sons individuais, ordenação de palavras, nomes, frases, preenchimento de lacunas. Gestos podem ser introduzidos, por exemplo, para sinalizar a fluência da melodia, marcar os pontos de acentuação e evidenciar a tensão (duração) de vogais. Inúmeras possibilidades resultam da combinação entre ditados e textos com lacunas. Letras e palavras inteiras podem estar faltando no texto apresentado. Treina-se a audição e a sistematização das relações entre sons e letras - um bom exercício para alunos acostumados com a grafia de palavras e expressões, mas com dificuldade em reconhecê-las quando as ouvem. Os ditados com lacunas podem ser usados como uma forma de controle “(...) *zum Einüben bestimmter phonetisch-orthographischer Schwerpunkte (...)*”³⁹ (Dieling&Hirschfeld, 2000: 67 s.).

Para a escolha do texto do ditado foram considerados a frequência de fonemas vocálicos característicos da língua alemã e um nível de dificuldade que não tornasse a sua aplicação inviável (a maioria das palavras é conhecida dos alunos e o vocabulário referente ao tema casa foi abordado no início da 8ª série). Trata-se de um texto extraído de Lorient (1981, apud Dieling&Hirschfeld, 2000: 147).

5.6.1 Procedimento de realização do ditado

O ditado foi aplicado em dois momentos: anterior e posterior à aplicação da atividade com a canção, para uma medição do grau de aprendizagem dos fonemas vocálicos característicos da língua alemã. Para uma efetiva medição um grupo não realizou a atividade com a canção, denominado grupo-controle.

Hirschfeld (1992) salienta que o ideal é utilizar na aula gravações ou falantes nativos. E, quando não há outra possibilidade, professores de língua alemã deveriam pelo menos, às vezes, trocar de grupo ou classe com os seus colegas, pois professores e alunos há muito tempo juntos compreendem um ao outro bem e rapidamente, o que pode comprometer o desenvolvimento da habilidade auditiva. Dessa forma, a leitura do ditado foi realizada, nos dois momentos, pela autora da presente pesquisa, que não leciona nas classes selecionadas. A leitura foi realizada pela presente autora, em velocidade mais lenta que a velocidade normal de fala, amparada nas descrições dos traços fonéticos apresentados por Mayer (1972), quanto às vogais, e por Camargo (1972), quanto às consoantes. O procedimento adotado foi o seguinte: uma leitura inicial do texto integral, para os alunos tomarem conhecimento dos vocábulos e do contexto, repetição por duas vezes de trechos curtos, para os alunos

³⁹ Para o treino de determinadas problemáticas fonético-ortográfica.

compreenderem e grafarem o que ouviram e uma última leitura para os alunos se certificarem do que escreveram. O ditado foi segmentado como se segue:

*Feierabend/
Bürgerliches Wohnzimmer./ Der Hausherr sitzt im Sessel,/ hat das Jackett
ausgezogen,/ trägt Hausschuhe/ und döst vor sich hin./ Hinter ihm ist die
Tür zur Küche/ einen Spalt breit geöffnet./ Dort geht die Hausfrau/
emsiger Hausarbeit nach./ Ihre Absätze verursachen/ ein lebhaftes
Geräusch/ auf dem Fliesenboden./* (Loriot, 1981, apud
Dieling&Hirschfeld, 2000: 147)

A pontuação (vírgula e ponto final) foi sinalizada aos alunos por se tratar de um exercício com o objetivo exclusivo de verificar como o aluno grafou os fonemas vocálicos da língua alemã.

5.7 Levantamento dos dados obtidos a partir do primeiro momento do ditado

A análise do ditado permite observar que, mesmo que os alunos brasileiros tenham sido expostos ao longo de cinco anos ao inventário de fonemas da língua alemã que foram treinados em diversas situações de aula, vários fonemas não foram reconhecidos na aplicação do ditado. Pelos exemplos extraídos do ditado, percebe-se que houve grande diversidade na representação dos fonemas ditados. Dentre os vocábulos presentes no ditado encontram-se apenas três desconhecidos dos alunos: *döst*, *Spalt* e *emsiger*. O pequeno número de palavras desconhecidas, o comprimento das frases, a baixa complexidade do texto, as pausas longas efetuadas entre as partes das frases e a temática simples caracterizam, segundo Zimmermann (1980), um texto de fácil compreensão auditiva. A articulação clara, a velocidade de leitura abaixo da velocidade de fala, a intenção de clareza da professora que efetuou a leitura do ditado, incluindo um bom volume sonoro e uma boa acústica da sala também contribuem para um nível de fácil compreensão auditiva. No entanto, foram muitas as dificuldades apresentadas pelos alunos como se observa pela análise realizada a seguir.

A grande variação de representações de um mesmo fonema vocálico da língua alemã revela que, aparentemente, as dificuldades dos alunos devem-se não apenas à dificuldade de compreensão dos fonemas, mas à dificuldade de percepção dos mesmos e sua correspondência de grafia, o que pode apontar para um eventual desconhecimento dos fonemas existentes na LE, ausentes na língua materna. Além disso, pode haver um desconhecimento das regras de ortografia da língua alemã e uma interferência negativa da

ortografia da língua portuguesa, em uma tentativa de aproximar os sons ouvidos de elementos já conhecidos pelos ouvintes.

Em uma primeira análise, observando-se as tabelas 4 e 5, algumas questões se destacam porque não estavam previstas, como, por exemplo, na representação do fonema /ø/, a troca de *ö* por *u*, onde se esperava a grafia do *e* (porque o fonema /ø/ é produzido na passagem do fonema /e/ para o /o/) ou *o* (mantendo-se a característica de fonema arredondado). Observou-se também que um mesmo fonema foi reproduzido por uma quantidade expressiva de variações, como, por exemplo, /y/ em *Tür*. Paralelamente, percebe-se que não houve uma preocupação na grafia de substantivos com letra inicial maiúscula, o que revela uma falta de conhecimento do papel que a ortografia exerce na representação da função de uma palavra. Além disso, os erros cometidos pelos alunos ultrapassaram, naturalmente, a identificação das vogais, alcançando os fonemas consonantais. Porém a aplicação da pesquisa continua centrada nos fonemas vocálicos, como proposto no início deste trabalho.

Antes de apresentar a análise detalhada dos fonemas vocálicos da língua alemã encontrados no ditado representados pelos alunos brasileiros de forma errada, tem-se uma descrição dos mesmos de acordo com o quadro fonêmico do alemão proposto por Mayer (1972). Os fonemas vocálicos do alemão podem ser definidos em termos de altura, anterioridade/posterioridade, posição dos lábios (arredondados/não-arredondados) e tensão muscular (tensos ou longos e distensos ou breves). Como o sistema vocálico do alemão apresenta 10 fonemas a mais que o sistema do português (Mayer, 1972), considera-se que os traços característicos destes fonemas representem dificuldades na compreensão da língua alemã pelos falantes da língua portuguesa do Brasil. De fato, a partir do levantamento das representações obtidas no primeiro ditado, dentre as dificuldades apresentadas pelos alunos brasileiros, encontram-se os seguintes fonemas vocálicos característicos da língua alemã: / /, /y/, /Y/, /E/, /ø/, /œ/ e / /. Os fonemas /i/, /e/, / / e /u/ ocorrem também no sistema dos fonemas vocálicos do português, mesmo assim o levantamento dos dados do ditado verificou dificuldades em sua representação de grafia por parte dos alunos brasileiros, que foram analisadas.

As características dos fonemas vocálicos da língua alemã de acordo com a descrição de Mayer (1972) são apresentadas a seguir (concentrando-se apenas nos fonemas vocálicos que em sua grafia representaram obstáculos para os alunos brasileiros durante a realização do ditado):

Tabela 3 Características de fonemas vocálicos da língua alemã

Fonemas vocálicos	Características de fonemas vocálicos da língua alemã
/i/	anterior, alto, tenso, não-arredondado
/ɪ/	anterior, alto, distenso, não-arredondado
/y/	anterior, alto, tenso, arredondado
/ʏ/	anterior, alto, distenso, arredondado
/e/	anterior, médio, tenso, não-arredondado
/ɛ/	anterior, médio, tenso, não-arredondado
/ɐ/	anterior, médio, distenso, não-arredondado
/ø/	anterior, médio, tenso, arredondado
/œ/	anterior, médio, distenso, arredondado
/u/	posterior, alto, tenso
/ʊ/	central, médio, distenso, não-arredondado

5.8 Levantamento das representações dos fonemas vocálicos pelos alunos brasileiros

Tabela 4 Representação dos fonemas vocálicos pelos alunos

Fonemas	Representação da grafia pelos alunos	Palavras do ditado	Ocorrências
/i/	i	ihm Fliesenboden	46 20
//	ie	sitzt emsiger	5 14
/y/	u, uh, ou, eu, üe, ue	Tür	3, 1, 1, 2, 3, 3
/ʏ/	i, iu, ui, eu, u u	bürgerliches Küche	3, 7, 1, 4, 22 29
/u/	o uh, üh, ü, o, oh üh, ü	Hauschuhe verursachen zur	5 26, 4, 2, 5, 2 3, 4
/e/	e, ehe	geht	7, 4
/ɛ/	e	trägt	14
//	e eh, äh, ah	Absätze verursachen	41 17, 1, 2
/ø/	o, oe, u, ue, e, ü	döst	9, 2, 22, 1, 2, 1
/œ/	öf, of, off, äf, ef, oef, supressão do ö	geöffnet	17, 20, 6, 1, 2, 1, 1
// representado graficamente por er	supressão do r; en, a en, eht, ern a supressão do r; h, a	bürgerliches emsiger Wohnzimmer Feierabend	26, 2, 1 1, 1, 2 1 5, 2, 1
// antecedido por /u/	supressão do r; a, er supressão do r; a	zur verursachen	1, 2, 1 3, 1

Percebe-se que houve uma concentração de dificuldades na representação dos fonemas de vogais longas e breves (/i/, //; /y/, /ʏ/; /e/, /ɛ/, //; /ø/ e /œ/; além de /u/), de vogais anteriores arredondadas (/y/, /ʏ/, /ø/ e /œ/) e de vogal reduzida em final de sílaba (/ /).

A descrição da análise das representações da grafia dos fonemas vocálicos no primeiro momento do ditado deteve-se, inicialmente, nos fonemas que apresentam o traço de tensão/distensão (/i/, //; /y/, /ʏ/; /e/, /ɛ/, //; /ø/ e /œ/; além de /u/), em seguida, nos fonemas anteriores arredondados (/y/, /ʏ/, /ø/ e /œ/), além de deter-se no fonema posterior arredondado /u/ e, por fim, no fonema central, distenso, não-arredondado (/ /).

5.8.1 Vogais longas e breves (/i/, //; /y/, /ʏ/; /e/, /ɛ/, //; /ø/ e /œ/; além de /u/)

Inicialmente, a análise se concentrou no traço de tensão muscular de fonemas vocálicos presentes em palavras do ditado que foram grafadas de formas diversas. A distinção

entre os fonemas da mesma área de articulação, /i- /, /ø-œ/, é feita em termos de altura e tensão muscular, sendo tensas as mais altas e fechadas e distensas as mais baixas e abertas (cf. Mayer, 1972: 166, s.). Em relação à tensão, foi observado que na representação dos pares de fonemas opositivos /i/ e //, houve praticamente uma troca em sua grafia. Assim *ihm* e *Fliesenboden* foram grafados apenas com *i* e *sitzt* e *emsiger*, com *ie*. A grafia de *ie* revela a preocupação do aluno em representar um traço característico de fonemas vocálicos da língua alemã, que não apresenta valor distintivo no sistema vocálico português, a saber, o traço articulatorio de tensão muscular. No entanto, a troca de *i* por *ie*, revela, por outro lado, a dificuldade do aluno em perceber este traço em seu contexto correto. Esta dificuldade de percepção, no caso da palavra *ihm*, resultou em uma ausência de distinção entre *im* e *ihm*, distinção significativa não apenas no nível segmental (fonético), mas também nos níveis gramatical (preposição e pronome, respectivamente) e semântico, o que reforça a necessidade de se sistematizar a relação entre os fonemas e os grafemas da LE. E na palavra *emsiger*, à substituição do *i* por *ie* (/ / por /i/), somou-se, em alguns casos, a separação de suas sílabas, resultando duas outras palavras, provavelmente mais próximas e conhecidas, entre as quais, *sie*.

Com relação a *Tür* houve, nitidamente, uma grande variedade de representações de grafia, contabilizando 6 maneiras diferentes no total. Em relação à tensão, observou-se dentre as variações, 6 ocorrências representadas por duas vogais (u, uh, ou, eu, üe, eu), o que pode ser interpretado como uma percepção do traço de tensão, mas sem saber como representar a sua grafia. Se a representação por duas vogais foi interpretada como uma percepção do traço de tensão no caso de *Tür*, a representação por uma única vogal (u) no caso de *Küche* pode ser interpretada por uma percepção do traço de distensão. No entanto, no caso da palavra *bürgerliches*, houve 3 formas de representação por duas vogais (iu, ui, eu), revelando a falta de percepção do traço de distensão. Por outro lado, os alunos observaram o traço de tensão no fonema /u/ presente nas palavras *verursachen* e *zur*, ao acrescentar a letra *h* após a vogal (35 casos no total), indicando possivelmente a vogal longa (tensa). Ainda na palavra *verursachen*, houve a segmentação em sílabas, que leva a duas interpretações, uma, de que no alemão a separação entre as sílabas é mais marcada do que no português no ato da fala. A outra, é uma tentativa do aluno aproximar aquilo que ouve de uma palavra familiar, que faz parte de seu contexto diário, neste caso, *Uhr*. Além disso, surpreendeu a representação do fonema arredondado /u/ pela vogal *o*. Em *Hausschuhe* a grafia da vogal *o* (ao lado de erros na representação de fonemas consonantais, que não cumpre aqui analisar) resultou em *shoe*, revelando, como uma possível interpretação, uma interferência da língua inglesa (aprendida

pelo público-alvo desde a 1ª série do Nível II do Ensino Fundamental). Em *verursachen* houve a grafia da vogal *o*, em 7 ocorrências, duas das quais seguidas também de *h*, indicando novamente uma tentativa de representar o traço de tensão. Em *verursachen* e *zur* tem-se ainda 7 ocorrências de grafia com *ih* e 2 com *ii*, o que mostra que o aluno tem uma noção da ortografia alemã, mas tem dificuldade em associá-la ao seu contexto correto. Neste caso o problema foi perceber a posição do fonema no eixo da anterioridade/posterioridade, porque enquanto /u/ é um fonema posterior arredondado alto, a vogal *ii* é anterior arredondada alta.

Ainda quanto ao traço de tensão, no caso da palavra *geht*, apesar de ser bastante familiar dos alunos, houve 7 casos de representação do fonema /e/ apenas pela vogal *e*, o que pode ser interpretado como uma falta de percepção do traço de tensão. Por outro lado, houve na mesma palavra 4 casos de acréscimo de vogal *e*, resultando na forma *gehet*, marcando talvez o traço de tensão. Em *verursachen*, o fonema distenso / / foi representado em 20 ocorrências pelo acréscimo de *h* após a vogal, revelando a dificuldade dos alunos em perceber os traços tenso/distenso característicos dos fonemas vocálicos da língua alemã. No caso dos fonemas /ɛ/, / / revelou-se um desconhecimento da ortografia da língua alemã ao representá-los pela vogal *e* nas palavras *trägt* (14 ocorrências) e *Absätze* (41 ocorrências), já que tanto numa como na outra palavra o aluno ouve efetivamente um /e/. Em menor incidência, na palavra *verursachen* o fonema / / foi grafado por *ä* (um caso) e pela vogal *a* (dois casos).

Quanto aos fonemas /ø/ e /œ/ foi elevado o número de erros de grafia registrados. Mas não se revelou tanto uma dificuldade de percepção dos traços de tensão/distensão. Na palavra *döst* houve apenas 3 ocorrências de representação do fonema /ø/ por duas vogais seguidas (*oe*, *ue*) e na palavra *geöffnet* houve 6 ocorrências de consoante dupla após a vogal *o*, podendo ser interpretado como uma percepção dos traços tenso/distenso, respectivamente, característicos da língua alemã. Dessa forma, parece que o aluno falante do português brasileiro tem noções de traços fonéticos da língua alemã, mas apresenta dificuldades tanto na sua percepção e identificação auditivas, quanto na sua representação de grafia. No caso dos fonemas /ø/ e /œ/ revelou-se, sobretudo, uma dificuldade em representar os traços de posição no eixo da anterioridade/posterioridade e de posição dos lábios arredondados/não-arredondados.

5.8.2 Vogais anteriores arredondadas (/y/, /ʏ/, /ø/ e /œ/)

Em um segundo passo, a análise focou as vogais anteriores arredondadas (/y/, /ʏ/, /ø/ e /œ/) presentes nas palavras do ditado que apresentaram variações de grafia numerosas. A partir da análise dos dados obtidos na presente pesquisa, verificou-se que o fonema /ʏ/ em

Küche foi representado exclusivamente por *u*, o que revela a percepção do traço de arredondamento presente nos fonemas /y/ e /u/, mas a dificuldade em perceber o traço de posição no eixo da anterioridade/posterioridade. Na palavra *bürgerliches*, o fonema /y/ foi representado, principalmente, pela vogal posterior arredondada *u* (22 ocorrências), mantendo-se o traço de arredondamento. No entanto, no alemão, distingue-se /y/ de /u/ pela posição no eixo da anterioridade/posterioridade, respectivamente (cf. Mayer, 1972: 166, s.), traço não percebido pela maioria dos alunos. Por outro lado, as vogais arredondadas /y/ e /ø/ foram representadas, em menor quantidade, por suas correspondentes não-arredondadas *i* e *e*, respectivamente. No caso da palavra *bürgerliches*, a vogal *i* apareceu em 3 ocorrências, a vogal *i* apareceu seguida de *u* em 7 ocorrências (o que mostra que o aluno ouviu a passagem do /i/ para o /u/ que resulta no fonema /y/) e antecedida pelo *u* em 1 ocorrência. Houve ainda 4 ocorrências com a grafia *eu*, representando uma falta de simetria em sua altura, porque enquanto o fonema /y/ é alto, *e* é uma vogal média e que em alemão forma um ditongo pronunciado de outra maneira, completamente distinta do /y/.

A palavra *döst* teve em 2 casos o seu fonema /ø/ representado por *oe*, mantendo ainda um traço de arredondamento presente na vogal *o*. Além disso, o fonema /ø/ apareceu representado pela correspondente não-arredondada *e* (2 ocorrências), pela vogal posterior arredondada *o* (9 ocorrências), grafias esperadas de acordo com Mayer (1972) e Meireles (2008) e, principalmente, pela vogal posterior arredondada *u* (22 ocorrências), representação não esperada (porque enquanto /ø/ é anterior média, /u/ é posterior alta).

A falta de simetria na representação do fonema /ø/ pode ser interpretada como uma interferência da língua materna. Como descreve Bechara (2000) /o/ e /u/ são fonemas que, quando reduzidos pré-tônicos, oscilam em sua representação de grafia:

“Quanto à emissão das vogais, na pronúncia normal brasileira, observemos que:

(...) f São oscilantes (...) /o/, /u/, (...), reduzidos pré-tônicos em numerosos vocábulos, oscilação que corresponde ‘a uma gradação de frequência de meio cultural, de nível social ou de tensão psíquica do indivíduo falante’ (Normas, 482): (...) *costura* /*costura*/ ou /*custura*/; *compadre* /*compadre*/ ou /*cumpadre*/ (...).” (Bechara, 2000: 76).

Segundo Bechara (2000) a oscilação entre /o/ e /u/ ocorre no português apenas em sílabas pré-tônicas. No entanto, na palavra monossilábica *döst*, o fonema /ø/ é tenso. Portanto, uma possível interpretação para a grafia da vogal *u* é ainda a falta de percepção do traço de tensão pelos alunos brasileiros.

Na palavra *geöffnet* o fonema /œ/ foi representado em 17 casos pela vogal *ö* (grafia correta), revelando uma percepção de seus traços de arredondamento, anterioridade e altura (apenas o traço de distensão não foi percebido, conforme descrição anterior). Em mais 26 casos, a representação pela vogal *o* marca a percepção de seu arredondamento. No entanto, ocorreram alguns desvios passíveis de comentários entre os quais: 6 casos em que o fonema /œ/ foi representado por *ä*, um caso com a vogal *e*, além de 2 casos com as vogais *oe* juntas, o que revela uma tentativa de aproximação à vogal correspondente não-arredondada (localizada na mesma posição de articulação e na mesma altura). No caso da representação por *ä*, observa-se que o aluno tem uma noção da ortografia da língua alemã, mas não sabe associá-la ao contexto correto, usando-a de forma aleatória.

5.8.3 Vogal reduzida em final de sílaba (/ /)

Prosseguindo com a análise, percebem-se variações expressivas e inesperadas no caso da vogal reduzida em final de sílaba (/ /).

As diversas formas de representação do fonema / / exigiram uma análise cuidadosa. De acordo com a descrição feita por Mayer (1972: 179), como / / é um fonema inexistente no português, ele será substituído por /a/ pelos falantes do português do Brasil. Analisando a Tabela 4, verifica-se que diante de 50 diferentes representações de grafia do fonema / /, houve 6 representações por *a*, dentre as quais 3 ocorrências em que o fonema / / é representado na escrita pela seqüência *er* (de acordo com Mayer, 1972), como é o caso das palavras *bürgerliches*, *Wohnzimmer* e *Feierabend*. Nas outras 3 ocorrências, o fonema / / é antecedido por /u/ (2 casos em *zur* e 1 caso em *verursachen*), revelando uma percepção da produção sonora vocalizada do *r*, sem saber como grafá-la. Por outro lado, na palavra *zur*, houve um caso de grafia *er*, sendo possíveis duas interpretações. A primeira, marcando o traço de tensão da vogal *u* que o antecede. A segunda, indicando uma percepção da vocalização do *r*, mas sinalizando talvez uma noção por parte do aluno da ortografia da língua alemã, nos casos em que o fonema / / é representado pela seqüência *er*, neste caso, porém, incorreta.

Ao lado das 6 representações de grafia do fonema / / por *a*, tem-se 35 supressões do *r* vocalizado, além de 9 casos de diferentes formas de representação deste fonema, sendo que em 6 delas o *r* vocalizado é substituído por outra letra (em 3 casos por *n*, em duas palavras diferentes, em 1 caso por *ht* e em 2 casos por *h*, na mesma palavra), em 2 seguido por *n* e em 1 antecedido por *e* (caso da palavra *zur*, citado acima). Portanto, para a representação do

fonema / / predominou a supressão do *r* vocalizado (35 ocorrências, em 4 dos 6 contextos diferentes em que surgiu o fonema / /, conforme se observa na Tabela 4), sinalizando talvez que o aluno percebeu o traço de tensão da vogal que o antecede.

Nas palavras do ditado em que houve supressão do *r* vocalizado, o traço de tensão muscular está presente no contexto em que / / aparece depois de /u/ em *zur* e *verursachen*, pois o fonema /u/ possui o traço de tensão. Em *zur* houve uma ocorrência e em *verursachen*, 3 ocorrências. Também na palavra *Feierabend*, em que o fonema / / é representado em sua grafia pela seqüência *er*, o traço de tensão está presente no ditongo /a /, que o antecede. Neste contexto houve 5 ocorrências de supressão do *r* e uma representação do fonema / / por *h*, marcando a percepção do traço de tensão do fonema que o antecede.

Por outro lado, quando o fonema / / é representado graficamente pela seqüência *er*, como, por exemplo, nas palavras *bürgerliches* e *emsiger*, o traço de tensão está ausente (o caso de *Feierabend* já foi descrito acima). Em *bürgerliches*, a supressão de *r* vocalizado ocorreu em 26 casos. Neste contexto houve a manutenção da vogal *e*, o que pode ser interpretado como a não percepção da produção sonora vocalizada do *r*, e com isso, a sua não representação, grafando a seqüência *er* simplesmente pela vogal *e*. Ainda na palavra *bürgerliches*, houve 2 alunos que mantiveram a vogal *e* acrescida de um *n*, mostrando que o aluno ouviu algo mais que um *e*, porém novamente não soube representar graficamente o que ouviu. Na palavra *emsiger*, houve 1 aluno que também manteve a vogal *e* acrescida de *n*, além de 1 aluno que acrescentou *ht* e 2 que acrescentaram *rn*. Nestes três últimos casos, a palavra *emsiger* foi grafada com as sílabas separadas, surgindo palavras familiares dos alunos, a saber, *geht* e *gern*.

5.8.4 Considerações sobre a análise do primeiro momento do ditado

De acordo com o quadro fonêmico da língua alemã (tabela 2), cada fonema vocálico possui diversos traços articulatorios. Assim, para os fonemas vocálicos do alemão destacam-se a altura, anterioridade/posterioridade, posição dos lábios (arredondados/não-arredondados) e a tensão muscular (tensos ou longos/distensos ou breves), traço sem valor distintivo para os fonemas do português. Verifica-se, sobretudo, que, de acordo com o esperado, os fonemas vocálicos inexistentes no português (/ , , e, a, y, ʏ, ø, œ, , /, Mayer, 1972: 173) são de difícil percepção por parte dos alunos brasileiros. Esta dificuldade encontra-se refletida nas expressivas variações de grafia para um mesmo fonema nos ditados realizados pelos alunos, conforme a Tabela 4.

Ainda conforme a Tabela 4 percebe-se que os fonemas que ocorreram no ditado são /i, y, ʏ, u, e, ø, œ, /, dentre os quais /, y, ʏ, ø, œ, / correspondem aos fonemas característicos da língua alemã, inexistentes no português. Os fonemas /i, u, e, / são encontrados também no quadro fonêmico do português (tabela 1). Pela análise da Tabela 4, percebe-se que estes fonemas apresentaram um número menor de variações em sua grafia pelos alunos brasileiros.

O fonema /i/ apresentou um único tipo de grafia com a vogal *i*, mas um elevado índice de ocorrências, revelando a importância do traço de tensão na língua alemã para a distinção dos níveis fonológico, lexical e sintático (como descrito acima). Os fonemas /u/ e /e/ apresentaram cada um 5 variações em sua grafia, mostrando, no entanto, uma preocupação dos alunos em representar o traço de tensão, além de uma noção da ortografia da língua alemã (*ü* e *ä*, respectivamente), porém sem distinção de seu uso. Já o fonema / / apresentou um único tipo de grafia com a vogal *e*, com um elevado número de ocorrências, revelando um desconhecimento da ortografia alemã.

Dentre os fonemas inexistentes no português, colhidos a partir do ditado, o fonema /ʏ/ apresentou 5 variações de grafia, que apesar de relativamente numerosas, revelaram uma preocupação dos alunos em representar os traços de distensão, altura e arredondamento (concentrando-se na representação pela vogal *u*). O traço da posição no eixo da anterioridade, no entanto, não foi percebido, refletindo-se em sua grafia, que revela o desconhecimento da ortografia alemã. O fonema /y/ apresentou uma expressiva quantidade de variações em sua grafia, revelando uma preocupação em representar o traço de tensão. Mas, as variações decorrem aparentemente da falta de percepção dos traços da posição no eixo da anterioridade, e de arredondamento. Os fonemas /ø/ e /œ/ também apresentaram um elevado índice de variações decorrente da falta de percepção dos traços de tensão/distensão, de posição no eixo da anterioridade e de altura. Aparentemente, o traço de arredondamento foi percebido nestes contextos. O fonema / /, conforme descrição acima, surpreendeu tanto na quantidade de variações, quanto na quantidade total de ocorrências de representações equivocadas e, principalmente, no surgimento de formas inesperadas.

No caso de /e/, as representações parecem demonstrar uma preocupação com a duração, o que revela uma aproximação da característica do próprio fonema /e/ em oposição ao fonema / /, que teve apenas uma forma de representação (*e*). No caso de /u/, além da preocupação com a duração, houve uma tentativa de aproximação dos fonemas /y ʏ/ e do fonema /o/. O mesmo ocorreu de modo inverso na tentativa de representação dos fonemas /ʏ/ (principalmente, por /u/) e /ø/ (por /o/ e, principalmente, por /u/).

Pela análise dos dados obtidos no primeiro momento do ditado, verifica-se que os alunos possuem uma noção dos diferentes traços característicos dos fonemas vocálicos da língua alemã. No entanto, as numerosas variações de representações para um mesmo fonema sinalizam tanto uma dificuldade de percepção dos vários traços de um mesmo fonema vocálico, quanto uma falta de conhecimento sólido da ortografia da língua alemã. Isto revela a necessidade de sistematização da percepção e da produção dos fonemas descritos em diferentes situações de uso.

A aplicação de uma atividade com uma canção visou preencher a necessidade de sistematização da percepção e da produção por parte dos alunos dos fonemas vocálicos da língua alemã. Os dados aqui descritos constituíram-se no parâmetro que orientou a escolha da canção e a elaboração da atividade com a canção.

A descrição da análise dos dados obtidos no primeiro momento do ditado permitiu observar que os alunos manifestaram maiores dificuldades em relação a alguns fonemas, quais sejam, /i, y, ø, œ, /. Nestes fonemas concentrou-se ora o maior número de ocorrências (66 ocorrências de grafia *i* para o fonema /i/), ora o maior número de variações de representações (6 variações para o fonema /y/, 6 para o fonema /ø/, 7 para /œ/, e 7 também para / /).

A atividade com a canção foi elaborada visando à exploração dos traços característicos dos fonemas vocálicos da língua alemã nos contextos das estrofes da canção. Assim, a primeira estrofe concentrou-se no traço de tensão, explorado nos fonemas /i/ e //. A segunda estrofe da canção concentrou-se nas vogais reduzidas, exploradas em / , /. A terceira estrofe explorou os traços de arredondamento e tensão a partir da distinção entre os fonemas /y/, /i/ e //. A quarta e última estrofe da atividade explorou os traços de posição no eixo da anterioridade/posterioridade, de altura e de tensão/distensão presentes em /o, , ø, œ/. Os fonemas // e // integraram a atividade pela sua inexistência no quadro fonêmico do português e por formarem par opositivo com /i/ e / /, respectivamente.

5.9 Levantamento das representações dos fonemas vocálicos pelos alunos brasileiros do grupo-controle

Tabela 5 Representações dos fonemas vocálicos pelos alunos do grupo-controle

Fonemas	Representação da grafia pelos alunos	Palavras do ditado	Ocorrências
/i/	i i e	ihm Fliesenboden Fliesenboden	13 3 1
/ /	ie	sitzt	3
/y/	u	Tür	1
/ʏ/	ui, i, u, eu, iu u	bürgerliches Küche	2, 2, 2, 3, 1 4
/u/	o uh, üh, ü uh, ü	Hausschuhe verursachen zur	1 6, 2, 1 1, 1
/ɛ/	e, ‘e	trägt	3, 1
/ /	e, a eh	Absätze verursachen	11, 1 5
/ø/	u, ü, oe	döst	7, 4, 1
/œ/	öf, of, ef	geöffnet	3, 7, 3
/ / representado graficamente por er	supressão do r; i supressão do r; eht h	bürgerliches emsiger Feierabend	11; 1 3; 1 1
/ / antecedido por /u/	a, er ar	zur verursachen	1, 2 1

Dentre as dificuldades apresentadas pelos alunos brasileiros do grupo-controle, a partir do levantamento dos dados obtidos no primeiro ditado, houve também como nos grupos anteriores uma concentração de dificuldades na representação dos fonemas de vogais longas e breves (pares /i/, / /; /y/, /ʏ/; /e/, / /; /ø/ e /œ/; além de /u/), de vogais anteriores arredondadas (/y/, /ʏ/, /ø/ e /œ/) e de vogal reduzida em final de sílaba (/ /).

5.9.1 Vogais longas e breves (pares /i/, / /; /y/, /ʏ/; /e/, / /; /ø/ e /œ/; além de /u/)

Inicialmente, a análise se concentrou no traço de tensão muscular de fonemas vocálicos presentes em palavras do ditado que foram grafadas de várias maneiras diferentes. Em relação à tensão, foi observado que na representação dos pares de fonemas opostos /i/ e / /, houve novamente uma troca em sua grafia. Assim *ihm* foi grafado em 13 casos com *i* e *Fliesenboden*, em 3 casos com *i*. Apenas *sitzt* foi grafada 3 vezes com *ie*, o que ainda assim revela a preocupação do aluno em representar o traço articulatorio de tensão muscular,

característico da língua alemã, sem, no entanto, associá-lo ao contexto correto. Na palavra *Fliesenboden*, somou-se 1 caso de grafia com *e*, indicando uma falta de percepção de seu traço de altura, porque enquanto a vogal *i* é alta, a vogal *e* é média.

As palavras *bürgerliches* e *Küche* mostraram, neste grupo, grande variedade de representações de grafia, totalizando 5 variações. Em relação à tensão, observou-se dentre as várias grafias, três encontros vocálicos (*ui*, *eu*, *iu*), o que pode indicar uma dificuldade da percepção do traço de distensão e o desconhecimento de sua escrita.

Ainda em relação à tensão, os alunos observaram este traço no fonema /u/, ao acrescentar a letra *h* após a vogal *u*, nas palavras *verursachen* e *zur* (9 casos no total), marcando possivelmente a vogal longa (tensa). Em *verursachen*, houve também a segmentação em sílabas, que leva às mesmas duas interpretações anteriores, uma, de que no alemão a separação entre as sílabas é mais marcada do que no português no ato da fala. A outra, é uma tentativa do aluno aproximar aquilo que ouve de uma palavra familiar, que faz parte de seu contexto diário, neste caso, *Uhr*.

Além disso, em *Hausschuhe* um aluno grafou a vogal *o* seguida de *e*, indicando, aparentemente, o traço de tensão. O resultado *shoe* revela uma possível interferência da língua inglesa. Em *verursachen* tem-se ainda 2 ocorrências de grafia com *üh* e 1 com *ii*, o que mostra que o aluno tem uma noção da ortografia alemã, mas tem dificuldade em associá-la ao seu contexto correto, revelando uma dificuldade em perceber a posição do fonema no eixo da anterioridade/posterioridade.

Na representação do fonema / / na palavra *verursachen*, surgiu a letra *h* após a vogal em quantidade significativa (5 casos no total de 13 ditados), revelando uma dificuldade dos alunos em perceber os traços tenso/distenso característicos dos fonemas vocálicos da língua alemã. Por outro lado, em *Absätze*, o fonema / / foi representado simplesmente por *e* (11 ocorrências), revelando talvez que os alunos identificaram a vogal breve, porém não souberam representar a correta ortografia. Na palavra *trägt*, o fonema /ɛ/ foi grafado 3 vezes com *e* e 1 vez com “*e*”, o que indica a percepção do seu som, mas o desconhecimento em representá-lo. Em *Absätze*, houve ainda 1 caso grafado com *a*.

Na palavra *döst* houve 1 ocorrência de grafia do *oe*, indicando talvez o traço de tensão. No entanto, em *geöffnet* não houve nenhuma grafia de consoante dupla após a vogal *o* (off), indicando a falta de percepção dos traços tenso/distenso característicos da língua alemã. Novamente, nos casos dos fonemas /ø/ e /œ/ revelou-se, sobretudo, uma dificuldade em representar os traços de posição no eixo da anterioridade/posterioridade e de posição dos lábios arredondados/não-arredondados.

5.9.2 Vogais anteriores arredondadas (/y/, /ʏ/, /ø/ e /œ/)

Em um segundo passo, a análise focou as vogais anteriores arredondadas (/y/, /ʏ/, /ø/ e /œ/) presentes nas palavras do ditado que apresentaram variações de grafia expressivas. A partir da análise dos dados colhidos do grupo-controle, verificou-se que o fonema /ʏ/ em *Küche* foi representado exclusivamente por *u*, o que revela a percepção do traço de arredondamento presente nos fonemas /ʏ/ e /u/, mas a dificuldade em perceber o traço de posição no eixo da anterioridade/posterioridade. Em *Tür* houve apenas 1 caso de dúvida, grafado também por *u*, revelando novamente a percepção do traço de arredondamento. Na palavra *bürgerliches*, o fonema /ʏ/ foi representado de diversas maneiras. A vogal posterior arredondada *u* apareceu sozinha em 2 ocorrências, revelando a preocupação com o traço de arredondamento. No entanto, no alemão, distingue-se /ʏ/ de /u/ pela posição no eixo da anterioridade/posterioridade, respectivamente (Mayer, 1972: 166, s.), traço não percebido pela maioria dos alunos. Por outro lado, o fonema arredondado /ʏ/ foi representado, na palavra *bürgerliches*, por sua correspondente não-arredondada *i* em 2 casos, além de 3 ocorrências da vogal *i* com a vogal *u*. Além disso, na palavra *bürgerliches*, houve ainda 3 casos grafados com *eu*, revelando uma falta de simetria de altura, porque enquanto /ʏ/ é um fonema anterior alto arredondado, *e* é uma vogal anterior média não-arredondada.

No fonema /ø/, houve 1 ocorrência de *oe* na palavra *döst*, revelando a percepção do traço de arredondamento. Porém, surpreendeu a predominância na representação do fonema /ø/ pela vogal posterior arredondada *u*, em 7 ocorrências, e pelo *ü* em outros 4 casos. Esta predominância revela uma ausência da simetria esperada na representação do fonema /ø/, pois sua vogal correspondente não-arredondada é *e*. Assim, *döst* teve o seu fonema anterior médio arredondado /ø/ representado pela vogal posterior alta arredondada *u* e pela representação de grafia do fonema anterior alto arredondado *ü*, representações não esperadas. Também no grupo-controle, a falta de simetria na representação do fonema /ø/ pode ser interpretada como uma interferência da língua materna.

Na palavra *geöffnet* o fonema /œ/ foi representado 3 vezes pela vogal *ö* (grafia correta) revelando uma percepção de seus traços de arredondamento, anterioridade e altura (apenas o traço de tensão não foi percebido, conforme descrição anterior). Em outros 7 casos, a representação pela vogal *o* marca ainda a percepção de seu arredondamento. No entanto, ocorreu 1 caso com a vogal *e*, o que revela uma tentativa de aproximação à vogal correspondente não-arredondada (localizada na mesma posição de articulação e na mesma altura).

O traço de arredondamento no fonema /u/ foi percebido. Em *Hausschuhe* um aluno representou o fonema arredondado /u/ pela vogal arredondada *o*. A aparente falta de simetria no traço de altura é esclarecida quando se observa o resultado *shoe*, cuja grafia se iguala ao inglês, carregando assim os traços corretos de tensão, arredondamento e altura. O traço de arredondamento também foi percebido nas palavras *verursachen* e *zur*, em que houve, no total, 7 ocorrências de vogal *u* (seguida de *h*, como descrito acima) e 4 casos de grafia com *ü*, esta grafia revela a percepção do traço de arredondamento, mas a dificuldade em perceber a posição do fonema no eixo da anterioridade/posterioridade.

5.9.3 Vogal reduzida em final de sílaba (/ /)

Prosseguindo a análise, percebem-se, no caso da vogal reduzida em final de sílaba (/ /), 6 variações, dentre as quais, algumas inesperadas. Observando a Tabela 5, verifica-se que houve apenas 2 representações de grafia do fonema / / por *a*, em que o fonema / / é antecedido por /u/, revelando talvez a percepção da produção vocalizada do *r*, mas a sua dificuldade em representá-la graficamente. Em 1 destas ocorrências, a vogal *a* é seguida de *r* (em *verursachen*). Na palavra *zur*, houve também um caso de grafia *er*, sendo possíveis duas interpretações. A primeira, marcando o traço de tensão da vogal *u* que o antecede. A segunda, indicando uma percepção da vocalização do *r*, mas sinalizando talvez uma noção por parte do aluno da ortografia da língua alemã, nos casos em que o fonema / / é representado pela seqüência *er*, neste caso, porém, incorreta.

No caso do fonema / / predominaram as ocorrências de supressão do *r* vocalizado, totalizando 14 ocorrências. Em *bürgerliches* houve 11 ocorrências de supressão do *r* e em *emsiger*, 3 ocorrências. Nestes contextos houve a manutenção da vogal *e*, o que pode ser interpretado como uma percepção da produção sonora vocalizada do *r*, porém, a dificuldade em representá-la, grafando a seqüência *er* por uma vogal única. Na palavra *Feierabend*, em que o fonema / / é representado graficamente pela seqüência *er*, o traço de tensão está presente no ditongo /a /, que o antecede. Neste contexto houve 1 ocorrência de *h* no lugar do *r* vocalizado, marcando talvez a percepção da tensão do ditongo. Na palavra *emsiger*, houve ainda 1 ocorrência em que o fonema / / foi representado por *eht* e as sílabas da palavra foram separadas, surgindo uma outra palavra, familiar dos alunos, a saber, *geht*.

Neste primeiro momento do ditado, as representações de grafia dos fonemas vocálicos apresentadas pelo grupo-controle foram praticamente as mesmas dos três outros grupos, revelando que os alunos brasileiros apresentam dificuldades na percepção (auditiva) e

produção (escrita) dos fonemas vocálicos característicos da língua alemã. Os erros descritos acima corroboram as dificuldades previstas por Mayer (1972) em relação aos fonemas característicos da língua alemã, inexistentes no português, e o resultado da pesquisa empírica apresentada por Meireles *et al.* (2008), em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos brasileiros quanto à percepção (auditiva) e à produção (escrita) dos fonemas vocálicos do alemão.

5.9.4 Considerações sobre a realização do ditado pelos alunos no primeiro momento

Durante a explicação do ditado os alunos mostraram-se interessados, atentos. Manifestaram respeito e disposição em participar após a explicação sobre o objetivo e a razão da pesquisa (atividade sem nota para eles, mas parte de uma pesquisa realizada sobre a compreensão auditiva dos sons da língua alemã). A questão da ausência de nota precisou ficar clara para evitar o desgaste dos alunos, que foram orientados a escrever o que compreendessem. Assim, sabendo que não seriam avaliados, os alunos puderam realizar o ditado, concentrados na compreensão e representação dos fonemas vocálicos, de forma anônima. Apenas um aluno, do grupo-controle, não registrou o ditado inteiro, o que revela que o nível de dificuldade do texto estava adequado ao grupo de alunos do curso básico.

5.10 Realização do questionário junto aos alunos alemães

Atualmente, a produção de canções é ampla. Muitos autores afirmam que as canções podem servir como material de motivação para os alunos e devem ser adequadas aos interesses dos jovens. No entanto, alguns pesquisadores advertem que:

*“It is well to remember that what “turned on” the teacher may not do the same for the student. There is always a gap between generations where pop music is concerned (...) In fact the best way to go about selecting songs is to consult the students.”*⁴⁰ (Spaventa, 1983: 32, apud Murphey, 1990: 161).

Para usar a canção como um recurso de aprendizagem e motivar um grupo de alunos, as canções que eles apreciam são provavelmente o melhor material. Dubin (1975) sugere que

⁴⁰ É bom lembrar que aquilo que envolve o professor pode não fazer o mesmo com o aluno. Há sempre um vão entre gerações no que diz respeito à música *pop* (...) De fato, o melhor caminho para selecionar canções é consultar os alunos.

“(...) *the best way to get records that really interest one’s own students is to borrow them from the students themselves...*”⁴¹.

Visage (1982, apud Murphey, 1990: 165 s.) reforça esse ponto de vista ao demonstrar, a partir de uma pesquisa realizada com alunos de 16-17 anos de idade, como é difícil escolher canções representativas para jovens americanos. A autora iria ministrar um curso de inglês como LE para jovens franceses e, por considerar a música como parte fundamental da cultura e, por isso, um ponto de partida de motivação para a transmissão de cultura a outros, se propôs a elaborar uma lista de canções. Ela própria selecionou algumas canções e ao comparar com aquelas escolhidas pelos seus alunos, observou que as listas eram completamente distintas. A autora concluiu que, ao selecioná-las, estaria impondo aos futuros alunos, não apenas a sua preferência, mas o gosto e a cultura da sua geração, o que poderia comprometer a aplicação pedagógica de canções.

Pelo exposto, decidiu-se elaborar um questionário sobre a preferência musical dos jovens alemães, aplicado a alunos entre 12 e 17 anos de idade de uma escola alemã. A escola localiza-se em Berlim (Alemanha), a saber, *Albert-Einstein-Oberschule – Gymnasium*, e é reconhecida pelo seu ensino de Música. A realização do questionário tornou-se possível pela participação da presente autora no Programa de Intercâmbio Pedagógico (*Pädagogischer Austauschdienst – PAD*), como professora de música na referida escola pelo período de um ano (de janeiro de 2007 a janeiro de 2008).

Os alunos são nascidos em solo alemão, alguns são falantes de alemão como segunda língua. O questionário foi aplicado da 7ª série – que na cidade de Berlim corresponde à primeira série do ginásio (*Gymnasium*) – até a 11ª série. Na Alemanha, o ginásio (*Gymnasium*) inclui o Ensino Fundamental de Nível II (*Sekundarstufe I/II*) e o Ensino Médio (*Oberschule*), que inclui desde a 11ª (16-17 anos de idade) a 13ª série (18-19 anos de idade). A aplicação do questionário foi limitada à faixa etária de 17 anos, idade com a qual, no Brasil, os alunos concluem o Ensino Médio. Na referida instituição de ensino, as 7ª, 8ª, 10ª e 11ª séries compõem-se de 5 classes e a 9ª série compõe-se de 6 classes. Cada classe possui, em média, 29 alunos, totalizando 645 alunos que responderam ao questionário.

O objetivo do questionário foi o levantamento de um inventário de canções alemãs autênticas.

⁴¹ (...) a melhor maneira de obter gravações que interessem aos alunos é emprestá-las dos próprios alunos (...)

5.10.1 Sobre a concepção e o emprego do questionário junto aos jovens alemães

A primeira questão focou a preferência dos alunos pelo estilo musical. Além de se querer saber a preferência atual dos jovens alemães, houve uma preocupação pelo perfil dos alunos envolvidos. Como alguns alunos da instituição alemã *Albert-Einstein-Oberschule* apresentam uma veia musical, afinal a escola é reconhecida pelo seu ensino de música, talvez surgissem respostas como preferência por música erudita.

Na segunda questão, sobre o grupo musical mais ouvido, alguns alunos manifestaram uma preferência por um único cantor, o que foi naturalmente aceito e brevemente explicado em todas as classes. Com essa breve explicação não houve a necessidade de se elaborar uma questão mais detalhada. A terceira questão, sobre a banda alemã preferida, suscitou a mesma discussão, que foi solucionada do mesmo modo.

Na quarta questão, sobre canções alemãs, alguns alunos argumentaram, em um primeiro momento, preferir canções de sua própria origem. Houve uma nova discussão, ao que surgiram duas opções: escrever as canções de sua própria origem ou simplesmente responder “não” à questão.

5.10.2 Comentários sobre as respostas

As respostas sobre o estilo musical revelam que os jovens da Alemanha, mesmo com o perfil musical da escola, ouvem em seu tempo livre, preferencialmente, música não erudita e cantada. A preferência musical dos jovens da faixa etária envolvida coincide com uma preferência universal, a saber, canções atuais.

A resposta à segunda questão (sobre a banda preferida) se repetiu, em alguns casos, na terceira questão (sobre bandas alemãs que cantem em alemão), o que revela que os jovens alemães não rejeitam a canção alemã atual. Pelo grande número de ocorrências de repetição (questões 2 e 3) os jovens alemães preferem ouvir canções em alemão.

Na quarta questão foi grande o número de canções alemãs citadas, o que confirma a preferência dos jovens alemães pelas canções alemãs (atuais). Praticamente todos os alunos citaram mais de três canções alemãs que gostam de ouvir, totalizando 545 diferentes canções alemãs citadas. Apenas as 8^{as} séries, com 136 alunos, citaram 158 diferentes canções alemãs.

O expressivo número de canções listadas pelos jovens alemães denota que as canções fazem parte do universo de interesse dos jovens. Uma vez que os jovens alemães apreciam as canções atuais em alemão, o professor pode introduzir esse material (efetuando a sua devida

análise a partir dos critérios de escolha, tendo como primeiro passo o objetivo da aula e considerando o gosto musical do público-alvo) em sala de aula.

5.11 Realização do questionário junto aos alunos brasileiros

Ao se aplicar uma canção (autêntica) em sala de aula, deve-se iniciar com o questionário sobre o gosto musical dos alunos do público-alvo. A partir da análise das respostas, o professor pode então apresentar aos alunos as canções sugeridas para que haja um consenso sobre uma primeira canção a ser inserida em aula. Caso os alunos não conheçam canções na LE, como ocorreu aqui, o professor pode apresentar um repertório de canções populares autênticas atuais, previamente selecionadas por ele para que os alunos as avaliem. Ou o professor pode sugerir que os alunos pesquisem canções alemãs. Layher *et al.* (1981) sugerem que o professor deve dar espaço para cada aluno poder realizar uma pequena apresentação de sua escolha musical. Os alunos podem fazer pequenas apresentações a partir de informações coletadas anteriormente sobre um cantor ou uma banda – mais uma oportunidade de trabalho escrito e oral na sala de aula. Então, pode-se discutir em classe a escolha de uma canção a ser inserida na aula. Os critérios apresentados na presente pesquisa serão de grande valia para o professor, além do gosto pessoal dos alunos. Essa discussão demanda tempo, que pode ser aproveitado para a aquisição/fixação de vocabulário e de estruturas de frases na LE, e abranger, inclusive, uma apreciação crítica sobre o valor do conteúdo da canção.

Então, após a realização do primeiro momento do ditado, os alunos brasileiros preencheram um questionário sobre o seu gosto musical. O questionário visou verificar a preferência musical dos alunos brasileiros e o seu conhecimento de canções alemãs.

A partir dos estilos musicais mais citados pelos jovens alemães, elaborou-se o questionário a ser aplicado junto aos alunos brasileiros. Acrescentaram-se alguns estilos bastante ouvidos no Brasil, a saber, MPB (Música Popular Brasileira), sertaneja e *funk*. Além disso, canção erudita e canção folclórica foram também acrescentadas. Música *pop*, citada pelos jovens alemães, não foi incluída para haver coerência com a definição de canção apresentada no capítulo 3 (item 3.1.3), onde ficou claro que canção (popular) abrange diversos gêneros atuais. A alternativa “outro” visou proporcionar aos alunos uma oportunidade de incluir todo e qualquer estilo que não tenha sido mencionado pelos jovens alemães e/ou incluído no questionário.

5.11.1 Sobre a aplicação das questões

A primeira questão focou a preferência dos alunos por canções nacionais ou internacionais. A segunda questão averiguou o nível de conhecimento de canções alemãs pelos alunos brasileiros e o seu interesse por essas canções. A terceira questão voltou-se à preferência pelo estilo musical.

5.11.2 Comentários sobre as respostas

Na primeira pergunta os alunos brasileiros manifestaram a sua preferência por canções internacionais em inglês. Na segunda pergunta, sobre o nome de alguma canção alemã descoberta por eles fora da sala de aula, alguns alunos disseram não conhecer nenhuma e outros alunos escreveram nomes de canções de que se lembravam. Ao serem perguntados se as canções haviam sido buscadas por eles próprios, os alunos revelaram que as canções citadas por eles foram apresentadas pelos professores de língua alemã do colégio nos anos anteriores (como é o caso de *Dieser Weg*). Mas contaram que procuraram as canções depois disso, para ouvi-las mais vezes. Ou seja, as respostas revelaram que os alunos brasileiros desconhecem canções alemãs. Apenas uma canção foi citada pelo grupo-controle e 6 pelos demais grupos, totalizando 10 alunos (dentre os 64) que afirmaram conhecer canções alemãs. Na terceira pergunta, revelou-se a preferência por *rock*, seguida de *pop* (que para os alunos parece designar algum estilo próprio de canções).

Como as poucas canções citadas pelos alunos brasileiros haviam sido trazidas por professores e também ouvidas em sala de aula, não foram consideradas para a escolha de uma canção na presente pesquisa. A análise do questionário respondido pelos alunos brasileiros revela a importância da realização do questionário junto aos jovens alemães, pela contribuição de um significativo repertório de canções alemãs autênticas.

5.12 A escolha da canção alemã *Junge*

Feito o levantamento do gosto musical dos jovens alemães, chegou-se a um inventário de 545 canções alemãs, sendo que 18 foram as canções mais votadas, e 10 incluem-se entre as mais votadas pelas 8^{as} séries. A partir da audição e da leitura dos textos das 10 canções mais citadas pelas 8^{as} séries, eliminou-se as canções com pronúncia pouco clara, devido ao forte sotaque da língua materna (cantores falantes de alemão como segunda língua, interpretando canções compostas por eles em língua alemã), além de termos inapropriados ao contexto

escolar (uso de palavras). As canções descartadas serviriam para uma aplicação com outro objetivo de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, aspectos culturais, por conterem uma pronúncia e um registro lingüístico associados a determinado contexto social. A clareza de articulação do intérprete pesou sobre a escolha da canção, pois o objetivo em questão envolve a identificação de fonemas vocálicos típicos da língua alemã. A canção apresentou todos os fonemas selecionados pelo grau de dificuldade manifestada pelos alunos brasileiros no primeiro momento do ditado. Os fonemas apareceram na canção em palavras diferentes daquelas contidas no ditado, possibilitando uma atividade que envolvesse a compreensão dos mecanismos entre fonema e ortografia, e não uma memorização das palavras.

A canção alemã *Junge* (do grupo alemão *Die Ärzte*, encontrada no álbum *Jazz ist anders*) foi a segunda mais citada entre as 10 canções da preferência dos alunos alemães das 8^{as} séries. Trata-se de uma canção autêntica, escrita em língua alemã para um público falante de língua alemã e atual (datada de 2007).

Além do objetivo de aula e da valorização do gosto dos alunos como ponto de partida, foram considerados os critérios de escolha de canções apresentados no capítulo 3 (item 3.2.4) como: material selecionado pelo aluno (escolha dos alunos), inteligibilidade, velocidade de fala, estruturas gramatical e lexical, tema e conteúdo, complexidade lingüística e estrutural da canção, repetições, comprimento, existência de um vídeo clipe, grau de familiaridade da canção, aspectos musicais (critério não relevante neste caso), canções para cantar.

Sobre a inteligibilidade, o intérprete possui clareza de articulação, o canto está em harmonia com o pano de fundo instrumental e a coloração da língua é livre de regionalismo ou acento de nível social, o que contribui para o objetivo de identificação dos fonemas vocálicos característicos da língua alemã. A reserva da Sala de Informática garantiu uma acústica adequada e uma boa qualidade sonora. O estilo musical segue a descrição de Layher *et al.* (1981), no *rock* o cantor é inteligível e não encoberto pelo acompanhamento. A velocidade de canto é moderada. O texto da canção apresenta um equilíbrio presumível entre palavras e estruturas familiares e desconhecidas, o que se confirmou pela disposição dos alunos em expressar as palavras compreendidas e parte do contexto compreendido. A faixa etária dos alunos brasileiros das 8^{as} séries, 13-14 anos, corresponde à idade dos alunos alemães que escolheram a canção em questão, fator que aproxima o interesse de ambos. O tema da canção, os pais criticando o comportamento de um jovem, sua escolha “profissional” pela música, suas amizades, seu horário de chegar em casa, manifestando a esperança que ainda têm em seu filho por uma escolha “mais acertada”, é bastante familiar e próximo dos adolescentes. Além disso, nesta série, os alunos se deparam com a sua definição por uma

entre duas opções para continuar seus estudos no *Ensino Médio*, a saber, *Regular* ou *Comércio* (em que deverão realizar estágios em empresas). Quanto mais familiarizado estiver o destinatário com a temática, mais conclusões ele pode tirar do registro lingüístico utilizado, como demonstrado pela participação dos alunos na atividade que antecedeu a audição. O texto apresentou também vocábulos novos para os alunos. A canção apresenta um baixo grau de complexidade lingüística, com estruturas claras, uma história simples, sem ambigüidades. Trata-se, de um diálogo entre pai/mãe e filho (*Junge*), em que apenas a fala do pai (ou da mãe, mas a voz do intérprete é masculina) é ouvida. A acentuação tônica das palavras é respeitada. Mas há a emoção do interlocutor, representada por aumento do volume de voz do intérprete, e um aumento do volume sonoro do acompanhamento instrumental, que sublinha a intenção de fala do intérprete. As repetições de alguns termos efetuadas por um coro, não se torna enfadonha, mas adequada para alunos iniciantes e/ou com dificuldades perceberem os termos repetidos. As repetições não são excessivas, e não há trechos de solo instrumental, que poderia provocar a desconcentração dos alunos. A duração da canção (3') integra-se ao planejamento de tempo da aula. Assim, foi possível ouvi-la duas vezes inteiramente, além de três vezes quatro de suas seis estrofes, para a realização do exercício de identificação e reconhecimento dos fonemas vocálicos da língua alemã. A canção oferece várias versões de vídeo clipe, mas optou-se por escolher apenas a gravação sem imagens, para estimular a compreensão auditiva centrada nos sons das palavras sem o estímulo das imagens, direcionando para a atividade centrada em determinados fonemas vocálicos. As imagens ajudariam a compreender o contexto da canção e poderiam ser empregadas em uma atividade com outro objetivo como, por exemplo, de aprendizagem do léxico.

O material de canções (também é o caso de *rock*) pode ser familiar aos alunos e possivelmente ouvido em seu ambiente, fora da escola. As canções contêm muitas referências pessoais, de forma que qualquer indivíduo pode se sentir tocado. Segundo Donnerstag (1989, apud Setzer, 2003), destinatários de canções atualizam componentes históricos e projetam as suas próprias experiências. Foi o que aconteceu quando as meninas e os meninos procuraram descrever o que haviam compreendido da canção, comparando-a ao seu dia-a-dia, confirmando o grau de familiaridade com o tema dessa canção.

5.13 Elaboração da atividade com a canção *Junge*

Os dados obtidos no ditado foram tabulados e analisados, constituindo-se no parâmetro que orientou a elaboração da segunda etapa: atividade de identificação de fonemas vocálicos característicos da língua alemã e visualização de sua grafia. A descrição da análise

dos dados obtidos no primeiro momento do ditado permitiu observar que os alunos manifestaram maiores dificuldades em relação a alguns fonemas quais sejam, /i, y, ø, œ, / . Desta forma, para a elaboração da atividade com a canção, foram selecionados os fonemas que concentraram ora o maior número de ocorrências (66 ocorrências de grafia *i* para o fonema /i/), ora o maior número de variações de representações (6 variações para o fonema /y/, 6 para o fonema /ø/, 7 para /œ/, e 7 para / /).

A atividade com a canção foi elaborada visando à exploração dos traços característicos dos fonemas vocálicos da língua alemã nos contextos das estrofes da canção. Assim, a primeira estrofe concentrou-se no traço de tensão, explorado nos fonemas /i/ e / /. A segunda estrofe da canção concentrou-se nas vogais reduzidas, exploradas em / , / . A terceira estrofe explorou os traços de arredondamento e tensão a partir da distinção entre os fonemas /y/, /i/ e / /. A quarta e última estrofe da atividade explorou os traços de posição no eixo da anterioridade/posterioridade, de altura e de tensão/distensão presentes em /o, , ø, œ/. Os fonemas // e // integraram a atividade pela sua inexistência no quadro fonêmico do português e por formarem par opositivo com /i/ e / /, respectivamente. Os fonemas /o/ e / / foram incluídos devido à dificuldade apresentada pelos alunos na realização do ditado quanto ao traço de posição no eixo de anterioridade/posterioridade e ao traço de altura (observada principalmente nos casos de representação do fonema /ø/).

Assim, o traço de tensão foi explorado na oposição dos fonemas /i/ e / /. Os traços de arredondamento e de tensão foram explorados em /y/, // e /i/. As vogais reduzidas foram exploradas em / , / . Os traços de posição no eixo da anterioridade/posterioridade, de altura e de tensão foram explorados em /o, , ø, œ/.

Percebe-se que a articulação do intérprete é clara. As formas pronunciadas revelam características da comunicação oral. Na primeira estrofe, o traço de tensão/distensão característico dos fonemas /i/ e / /, respectivamente está claro, sobretudo no par *ihn/in*. Na segunda estrofe, chega a haver redução ou até supressão de fonema (caso de *färben*) e prolongamento de fonema (caso de *weiter*), marcando um caso de acentuação de insistência (descrição de Bechara, 2000, citada no capítulo 3, item 3.2.2). Na terceira e quarta estrofes, a articulação do vocalista permite associar os sons ouvidos à representação de grafia correspondente solicitada em cada estrofe, chegando a prevenir as trocas que ocorreram na realização do ditado, como, por exemplo, /ø/ por /u/.

As frases musicais sublinham a interpretação do vocalista, há pontos em que o ritmo musical é retardado e outros pontos em que o volume sonoro se eleva. A primeira e a terceira estrofes revelam um tom de fala suave, de acordo com a intenção do “falante”, que procura

aconselhar o seu filho. No início da segunda e da quarta estrofes altera-se o tom de voz do intérprete, que agora reprime o comportamento do menino. No verso 6 e no verso 18 há um acompanhamento instrumental com volume subitamente mais elevado, que reforça o enunciado, sem encobrir, no entanto, a voz do intérprete.

Dieling&Hirschfeld (2000) classificam os exercícios auditivos em preparatórios e aplicados. Os exercícios auditivos preparatórios são subdivididos em exercícios de sensibilização, de discriminação e de identificação. Os exercícios de sensibilização têm por objetivo a percepção de características supra-segmentais da LE pelo contato com os sons de um texto inteiro, por exemplo, sendo irrelevante a compreensão de seu conteúdo. Os exercícios de discriminação treinam a habilidade de se diferenciar os sons característicos da LE pela oposição de palavras, famílias de palavras e pares mínimos ⁴². Os exercícios de identificação têm por objetivo identificar e reconhecer os sons característicos da LE a partir de palavras isoladas ou pares mínimos. Os exercícios aplicados são contextualizados e visam à compreensão de seu conteúdo, estabelecendo uma ponte entre os exercícios de identificação e os exercícios de compreensão global. Textos, diálogos e canções apresentados inicialmente com algum objetivo específico podem ser reapresentados para a compreensão de seu contexto.

A aplicação da presente pesquisa considerou o perfil do público-alvo para a elaboração da atividade a ser aplicada em sala de aula. Ao longo de seus cinco anos de contato com a LE, os alunos das 8^{as} séries haviam sido apresentados, de modo não sistemático, ao inventário de fonemas da língua alemã que apareceram em diversos contextos de situações comunicativas em sala de aula. Visando sistematizar a relação entre a identificação dos fonemas vocálicos ouvidos e a sua representação de grafia em cada estrofe da canção, elaborou-se um exercício de compreensão auditiva com lacunas suprimindo os fonemas vocálicos a serem preenchidos na canção selecionada *Junge*. A orientação da atividade (o enunciado antes de cada estrofe) ajudou a estimular a percepção de fonemas vocálicos próprios da língua alemã. A leitura dos vocábulos a serem completados em cada estrofe da canção permitiu aos alunos reconhecer os vocábulos conhecidos e confrontá-los com a gravação ouvida. A audição da gravação possibilitou o reconhecimento (ou uma tentativa de reconhecimento) dos fonemas solicitados. E, finalmente, a autocorreção com o texto original da canção proporcionou a visualização de grafia dos fonemas em questão.

⁴² Pares mínimos são pares de unidades significativas que se distinguem por apenas um único fonema (Linke *et al.*, 2004: 487).

Tanto o ditado quanto a atividade com lacunas se mostram exercícios efetivos, pois possibilitam que todos os alunos sejam avaliados simultaneamente.

Ainda segundo Hirschfeld (1992), ditados com lacunas são adequados para o treino de determinadas problemáticas fonético-ortográficas e o uso de canções é aconselhado para treinos auditivos (Dieling&Hirschfeld, 2000). Exercícios de lacuna são significativos para sensibilizar a percepção de sons por parte de alunos de uma LE. Além disso, exercícios de lacuna são formas de controle que podem ser empregadas pelos próprios alunos sem a presença do professor, estimulam a autocrítica auditiva, são direcionados a um determinado objetivo e, dessa forma, treinam determinada problemática, evitando confrontar o aluno com todas as particularidades da LE e treinam não apenas a audição, mas determinam as relações entre som e grafia (Hirschfeld, 1992).

Os exercícios auditivos e orais devem ser tratados um pelo outro, de forma que os sons ouvidos/conscientizados sejam pronunciados e automatizados (por exemplo, pela repetição ou leitura do exercício auditivo). *“Hören ist mehr als einen Klang – seien es Geräusche, Musik oder Sprache – wahrzunehmen. Hören ist Erkennen, Einordnen, Interpretieren.”*⁴³ (Dieling&Hirschfeld, 2000: 48). Exercícios auditivos específicos tornam o ouvido sensível aos sons da LE e instauram novos modelos auditivos, ausentes na língua materna.

5.13.1 Descrição da atividade com a canção *Junge*

O trabalho com canções deve ser realizado considerando-se a seqüência de fases de compreensão auditiva: antes de ouvir (fase de motivação), durante o ouvir (fase de compreensão), depois de ouvir (fase de sedimentação). A seguir descreve-se a função de cada uma destas fases no decorrer de uma aula, amparada por Solmecke (1993) e Eggers (1996).

Na fase de motivação, os alunos são mentalmente preparados para o objeto da aula. Nesta fase, eles podem se adaptar melhor e expressar expectativas e o seu interesse pela continuidade do trabalho. Nesta fase, o pré-conhecimento e o conhecimento de mundo assim como o vocabulário podem ser aprimorados e ativados. Na fase de compreensão, a compreensão auditiva encontra-se em primeiro plano e o texto da canção, no ponto central. A compreensão do texto da canção (que não precisa ser total) pode ser alcançada pela compreensão auditiva ou pela apresentação do texto. Na fase de sedimentação, são oferecidos exercícios que auxiliam a fixação do objeto de estudo. Os alunos têm ainda a oportunidade de compartilhar o seu pensamento sobre a canção ouvida. Deve-se acrescentar que antes da

⁴³ Ouvir é mais do que simplesmente perceber um som – seja ruído, música ou língua. Ouvir é reconhecer, organizar, interpretar.

leitura ou audição de um texto, toda pessoa constrói, elabora automaticamente hipóteses sobre o seu tipo, estrutura e conteúdo (Wolff, 1985).

A atividade com a canção foi desenvolvida em uma aula completa de 45' de duração.

Fase de motivação (7'):

Ativar o conhecimento de mundo do aluno sobre esse tema em alemão a partir de um associograma (*Junge*) na lousa, em dois momentos: *Wie sieht ein Junge aus?: lange/kurze Haare, schön, muskulös, groß, tiefe Stimme, grüne Augen* – como as respostas foram tímidas, perguntou-se sobre o comportamento de um garoto, ao que responderam: *flirtet, Mädchen, Fußball, Gitarre, Clique; Was denken die Eltern?*, esta pergunta teve de ser esclarecida em português e as respostas também foram praticamente todas em português, com a versão da professora na lousa: na festa, cuidado com a bebida (*kein Alkohol*), estudar (*lernen*), em alemão: *Hausaufgabe (machen), guter Schüler, intelligent, guter Junge, schöner Junge, langweilig, frech*.

Fase de compreensão (15'):

Primeiro passo:

Audição da canção inteira pela primeira vez (procurando prestar atenção a palavras que explicassem *Junge/Eltern*).

Segundo passo:

Levantamento de palavras compreendidas na canção como, por exemplo, *Auto, Gitarre, Junge, Freunde, Eltern, Werkstatt, Haus* (alguns alunos comentaram sua interpretação da canção: os pais têm esperança, os pais não querem que o menino ande com os seus amigos).

Explicação em português do contexto da canção pela presente autora.

Terceiro passo:

Explicação da atividade a ser desenvolvida em seguida na folha de exercício, durante a audição.

Orientação de cada atividade por estrofe. Cada estrofe veio acompanhada de um curto enunciado contendo os fonemas em destaque.

Audição de cada estrofe por duas vezes.

Audição final de todas as quatro estrofes.

Fase de sedimentação (15'):

Entrega do texto integral da canção.

Orientação da autocorreção, com o texto original: circular e corrigir as letras em que apresentaram dúvidas, contar e anotar as dúvidas por estrofe.

Leitura e repetição das palavras destacadas.

Audição e entoação da canção inteira com o objetivo de reconhecer a unidade da canção (após conhecerem o contexto) e pronunciar dentro do contexto os fonemas sensibilizados.

5.13.2 Considerações sobre a atividade com a canção *Junge*

A canção *Junge* foi empregada visando uma função didática significativa na aula e, deste modo, a atividade com a canção representou um desafio para os alunos e não simplesmente um momento de diversão. A audição da canção marcou o início da atividade, após uma curta introdução sobre o seu contexto. No final da aula, os alunos puderam cantá-la inteira.

Pela análise das ocorrências significativas encontradas na atividade com a canção percebe-se que os alunos apresentaram pouca dificuldade ao ouvir a canção *Junge*. Algumas palavras da canção foram identificadas pelos alunos pela simples leitura das estrofes, como eles próprios manifestaram. Por isso, foram orientados a não preencher as lacunas antes de ouvir a canção, para se certificar do som ouvido.

Após ouvirem cada estrofe por duas vezes – sempre acompanhados de uma curta explicação ao início de cada estrofe – os alunos ouviram as quatro estrofes mais uma última vez para se certificar das letras preenchidas. Em seguida, puderam realizar uma autocorreção, tendo recebido o texto original da canção. A autocorreção realizada com o texto original da canção proporcionou a visualização de grafia correta das palavras, além da comparação da realização auditiva com os grafemas destacados, certificando-se de seu acerto ou corrigindo seu erro.

A entoação da canção pelos alunos proporcionou a produção dos fonemas em destaque pelos próprios alunos, que experimentaram, inicialmente, a recepção auditiva dos fonemas, em seguida a representação de grafia dos mesmos e, finalmente, a sua reprodução (realização articulatória).

Em todas as classes houve um atraso para o início da aula. Os alunos do curso avançado levam algum tempo para sair da classe. Os alunos do curso básico de uma classe

estavam um pouco ansiosos por terem realizado uma prova unificada antes do intervalo, o que provocou uma certa inquietação inicial em seu comportamento.

A Sala de Informática foi reservada e os alunos manifestaram entusiasmo com a mudança de sala. O som na Sala de Informática teve volume adequado. Além disso, o controle da canção pelo computador facilitou a marcação do tempo de cada estrofe e o retorno preciso ao início de cada estrofe durante a realização da atividade. No texto da canção, foram marcados os números das linhas para facilitar a localização de uma eventual dúvida de localização (que não ocorreu). Alguns alunos comentaram que não havia necessidade de se repetir determinada estrofe uma segunda vez para o preenchimento dos sons característicos da língua alemã, confirmando o grau de clareza do intérprete da canção. Como apenas a metade da classe pertence ao curso básico, predominou uma atmosfera de concentração e colaboração. No final da aula, como programado, os alunos cantaram a canção inteira, alguns com timidez, outros com entusiasmo.

Durante a aplicação da canção ouviram-se algumas frases dos alunos que se mostraram reveladoras da atmosfera que os alunos sentiam. Um aluno perguntou se “fomos escolhidos por sermos mais fracos”, o que revela o grau de desmotivação dos alunos do nível básico. Outro aluno enquanto se encaminhava para a Sala de Informática para ouvir a canção expressou com alegria e satisfação: “oba, hoje vamos perder aula de alemão”, o que revela que alguns alunos não consideram a aplicação de canções como material didático. Durante a aplicação desta canção tornou-se claro ser papel do professor o de conscientizar os alunos sobre o grau de aprendizagem que se pode adquirir com o recurso canção, tanto para incentivar o aluno a buscar fora da classe canções na língua aprendida, como para motivá-lo em classe a participar de cada momento das atividades que envolvem canções, pois é possível aprender.

5.14 Levantamento dos dados obtidos a partir do segundo momento do ditado

A partir de uma análise preliminar deste segundo momento do ditado, percebe-se que houve uma redução na quantidade de ocorrências de representações equivocadas pelos alunos. Verifica-se, sobretudo que, em alguns casos, o número de variações para representar um mesmo fonema reduziu-se consideravelmente. Os alunos brasileiros ainda apresentaram dificuldades em representar os fonemas típicos da língua alemã, presentes no ditado em diversos vocábulos.

Desta forma, houve uma melhora quantitativa e qualitativa visível na percepção dos fonemas vocálicos característicos da língua alemã pelos alunos brasileiros após a aplicação da atividade com a canção.

Tabela 6 Representação de grafia pelos alunos no 1º momento (vogais exploradas na canção)

Fonemas	Representação da grafia pelos alunos	Palavras do ditado	Ocorrências	%
/i/	i	ihm Fliesenboden	46 20	92 40
//	ie	sitzt emsiger	5 14	10 28
/y/	u, uh, ou, eu, üe, ue	Tür	3, 1, 1, 2, 3, 3	6, 2, 2, 4, 6, 6
/ø/	o, oe, u, ue, e, ü	döst	9, 2, 22, 1, 2, 1	18, 4, 44, 2, 4, 2
/œ/	öf, of, off, äf, ef, oef; supressão do ö	geöffnet	17, 20, 6, 1, 2, 1; 1	34, 40, 12, 2, 4, 2; 2
// representado graficamente por er	supressão do r; n, a en, eht, ern a supressão do r; h, a	bürgerliches emsiger Wohnzimmer Feierabend	26, 2, 1 1, 1, 2 1 5, 2, 1	52, 4, 2 2, 2, 4 2 10, 4, 2
// antecedido por /u/	supressão do r; a,er supressão do r; a	zur verursachen	1, 2, 1 3, 1	2, 4, 2 6, 2

Tabela 7 Representação de grafia pelos alunos no 2º momento (vogais exploradas na canção)

Fonemas	Representação da grafia pelos alunos	Palavras do ditado	Ocorrências	%
/i/	i	ihm Fliesenboden	42 15	84 30
//	ie	sitzt emsiger	2 5	4 10
/y/	ue, eue, u	Tür	2, 1, 4	4, 2, 8
/ø/	o, oe, u, ü	döst	9, 1, 14, 7	18, 2, 28, 14
/œ/	öf, of	geöffnet	19, 20	38, 40
// representado graficamente por er	supressão do r em, el, a ar supressão do r; h	bürgerliches emsiger Wohnzimmer Feierabend	35 1, 1, 1 1 2, 1	70 2, 2, 2 2 4, 2
// antecedido por /u/	supressão do r; a, ar supressão do r; a	zur verursachen	1, 1, 1 2, 1	2, 2, 2 4, 2

A partir do levantamento dos dados obtidos no segundo momento do ditado percebe-se que ainda houve uma concentração de erros na representação dos fonemas de vogais longas e breves (/i/, //; /y/; /ø/ e /œ/), de vogais anteriores arredondadas (/y/, /ø/ e /œ/) e de vogal reduzida em final de sílaba (/ /).

A descrição da análise dos dados obtidos no primeiro momento do ditado deteve-se, primeiramente, nos fonemas que apresentam o traço de tensão/distensão (/i/, / /; /y/, /ø/ e /œ/), em seguida, nos fonemas anteriores arredondados (/y/, /ø/ e /œ/) e no fonema central, distenso, não-arredondado (/ /).

5.14.1 Vogais longas e breves (/i/, / /; /y/, /ø/ e /œ/)

Em relação à tensão, observou-se que as formas de representação dos pares de fonemas opostos /i/ e / / foram mantidas, mas as ocorrências foram reduzidas de modo expressivo. Assim *ihm* passou de 46 (92%) para 42 (84%) ocorrências e *Fliesenboden*, de 20 (40%) para apenas 15 (30%) ocorrências. Na palavra *sitzt*, as ocorrências reduziram-se de 5 (10%) para 2 (4%) e em *emsiger*, reduziram-se de 14 (28%) para apenas 5 (10%). A expressiva diminuição dos erros cometidos pelos alunos revela que os alunos perceberam, neste segundo momento, o traço articulatório de tensão muscular de maneira bastante nítida e souberam aplicá-lo em seu contexto correto.

O fonema /y/, presente na palavra *Tür*, teve o número de variações reduzido de 6 para 3 maneiras diferentes no total. Em relação à tensão, houve uma diminuição tanto no número de variações de representações por ditongos (eu, üe, ue), quanto na quantidade de ocorrências destas representações, passando de 13 (26%) para apenas 7 (14%). Assim, parece que os alunos tiveram menor dificuldade em representar os traços de tensão/distensão presentes neste fonema.

No par /ø/ e /œ/ houve apenas 1 (2%) ocorrência de representação de grafia por *oe* - anteriormente foram 3 (6%) -, em *döst*.

5.14.2 Vogais anteriores arredondadas (/y/, /ø/ e /œ/)

Em um segundo passo, a análise focou as vogais anteriores arredondadas (/y/, /ø/ e /œ/) presentes nas palavras do ditado que tiveram as suas variações de grafia reduzidas. A partir da análise dos dados obtidos na presente pesquisa, verificou-se que na palavra *Tür*, houve uma nítida redução do número total de representações erradas do fonema /y/, passando de 13 (26%) para apenas 7 (14%) ocorrências. Além disso, a quantidade de variações reduziu-se à metade, passando de 6 para 3 variações.

Por outro lado, a vogal arredondada /ø/ foi representada, em menor quantidade, por sua correspondente não-arredondada *e*.

A palavra *döst* teve o traço de arredondamento do seu fonema /ø/ percebido, porque não houve nenhuma representação pela correspondente não-arredondada *e*. As variações de representação do fonema /ø/ reduziram-se de 6 para 4. As ocorrências diminuíram de 37 (74%) para 31 (62%) no total. Houve 1 ocorrência (2%) de grafia *oe*. O número de ocorrências com a vogal posterior arredondada *o* manteve-se igual (9 ocorrências – 18%). O número de ocorrências com a vogal posterior arredondada *u*, que revela falta de simetria no eixo da anterioridade/posterioridade (porque enquanto /ø/ é anterior média, /u/ é posterior alta), foi reduzido de 22 (44%) para 14 (28%), o que pode significar uma diminuição de interferência da língua materna. Por outro lado, a quantidade de casos com *ü* aumentou de 1 (2%) para 7 (14%) ocorrências, o que pode ser interpretado como um melhora na percepção do arredondamento, do traço de anterioridade, além de indicar uma melhor sensibilização/conscientização da ortografia alemã por parte dos alunos brasileiros que participaram da atividade com a canção.

Na palavra *geöffnet* o número de erros diminuiu de 48 (96%) para 39 (78%) no total. O fonema /œ/ passou a ser representado em 19 (38%) casos pela vogal *ö* (grafia correta), revelando uma percepção de seus traços de arredondamento, anterioridade e altura (apenas o traço de tensão não foi percebido, conforme descrição anterior), contra 17 (34%) casos anteriormente. A representação pela vogal *o*, que marca a percepção de seu arredondamento, diminuiu de 26 (52%) para 20 (40%) ocorrências.

O que mais surpreendeu no caso da palavra *geöffnet* foi a expressiva redução na quantidade de variações para representar o fonema /œ/. As 7 variações anteriores (*ö*, *o* seguido de uma consoante, *o* seguido de duas consoantes, *ä*, *e*, *oe*, supressão de *ö*) reduziram-se para apenas 2 variações (*ö*, *o*). Isto pode ser interpretado como uma melhora na percepção dos traços de posição no eixo da anterioridade, altura e arredondamento do fonema /œ/ e identificação entre os fonemas e a sua correta grafia.

5.14.3 Vogal reduzida em final de sílaba (/ /)

Prosseguindo com a análise, percebe-se uma redução significativa na quantidade de variações no caso da vogal reduzida em final de sílaba (/ /), passando de 8 para 6 variações. A quantidade total de ocorrências reduziu-se de 50 (58% na palavra *bürgerliches*, 8% em *emsiger*, 2% em *Wohnzimmer*, 16% em *Feierabend*, 8% em *zur* e em *verursachen*) para 48 casos (70% em *bürgerliches*, 6% em *emsiger*, 2% em *Wohnzimmer*, 6% em *Feierabend*, em *zur* e em *verursachen*).

As formas de representação do fonema / / exigiram uma análise cuidadosa. Analisando as tabelas 6 e 7, verifica-se que houve uma redução de 6 (12%) para 5 (10%) representações de grafia do fonema / / por *a*, dentre as quais 2 ocorrências (4%) em que o fonema / / é grafado pela seqüência *er* (nas palavras *emsiger*, *Wohnzimmer*) e 3 ocorrências (6%) em que o fonema / / é antecedido por /u/ (2 casos (4%) em *zur* e 1 (2%) caso em *verursachen*). Tanto na palavra *Wohnzimmer* quanto na palavra *zur* (1 ocorrência, ou seja, 2%), a vogal *a* apareceu grafada seguida de *r*.

Ao lado das 5 representações (10%) de grafia do fonema / / por *a* e além da diminuição de 9 casos (18%) anteriormente para apenas 3 casos (6%) de diferentes formas de representação deste fonema, houve um aumento do número de supressões do *r* vocalizado, passando de 35 (70%) para 40 (80%). Portanto, para a representação do fonema / / predominou ainda a supressão do *r* vocalizado (40 ocorrências (80%), ainda em 4 dos 6 contextos diferentes em que surgiu o fonema / /, conforme se observa nas tabelas 6 e 7).

Nas palavras do ditado em que houve supressão do *r* vocalizado, manteve-se 1 ocorrência (2%) em *zur* e reduziram-se de 3 (6%) para 2 ocorrências (4%) em *verursachen* (depois de /u/). Na palavra *Feierabend*, as ocorrências de supressão do *r* reduziram-se de 5 (10%) para 2 (4%), e a representação do fonema / / por *h* reduziu-se de 2 (4%) para 1 ocorrência (2%). Por outro lado, houve a manutenção da vogal *e*, mas ao mesmo tempo se observou um aumento expressivo da supressão de *r* vocalizado na palavra *bürgerliches*, passando de 26 (52%) para 35 casos (70%). Para a representação do fonema / /, a palavra *bürgerliches* não apresentou nenhuma outra variação em sua grafia, neste segundo momento do ditado, contra 3 variações do primeiro momento, o que pode ser interpretado como uma percepção da produção sonora vocalizada do *r*, porém, a dificuldade em representá-la, grafando a seqüência *er* por uma vogal única, exclusivamente. Na palavra *emsiger*, houve 1 aluno (2%) que manteve a vogal *e* acrescida de *m* (e não *n*, como anteriormente), além de 1 aluno (2%) que acrescentou *l*. Embora tenha ocorrido uma única vez, este último caso com *l* pode ser interpretado como uma percepção da vocalização do *r*, mas com uma interferência da língua materna, porque na cidade de São Paulo, onde foi aplicado o ditado, o fonema /l/ é substituído pela vogal *u* em contexto final de sílaba.

No total, os erros se reduziram de 233 ocorrências para 189, uma redução de 19%. Uma possível interpretação para essa redução significativa de erros seria uma sensibilização resultante da atividade com a canção, tanto para a percepção auditiva dos fonemas quanto para a sua representação de grafia. Assim houve uma menor interferência da língua materna,

decorrente talvez de uma atividade realizada diretamente com a canção de percepção, identificação e reconhecimento auditivo e visualização de grafia dos fonemas.

5.15 Levantamento dos dados obtidos junto ao grupo-controle

Tabela 8 Representação de grafia pelos alunos do grupo-controle no 1º momento

Fonemas	Representação da grafia pelos alunos	Palavras do ditado	Ocorrências	%
/i/	i	ihm	13	93
	i	Fliesenboden	3	21
	e	Fliesenboden	1	7
//	ie	sitzt	3	21
/y/	u	Tür	1	7
/ø/	u, ü, oe	döst	7, 4, 1	50, 29, 7
/œ/	öf, of, ef	geöffnet	3, 7, 3	21, 50, 21
/ / representado graficamente por er	supressão do r; i	bürgerliches	11; 1	79, 7
	h	Feierabend	1	7
	supressão do r; eht	emsiger	3; 1	21; 7
/ / antecedido por /u/	a, er	zur	1, 2	7, 21
	ar	verursachen	1	7

Tabela 9 Representação de grafia pelos alunos do grupo-controle no 2º momento

Fonemas	Representação da grafia pelos alunos	Palavras do ditado	Ocorrências	%
/i/	i	ihm	13	93
		Fliesenboden	5	36
//	ie	sitzt	2	14
		emsiger	1	7
/y/	eu, eue, üe	Tür	2, 1, 1	14, 7, 7
/ø/	u, ü	döst	6, 8	43, 57
/œ/	öf, of, erf,	geöffnet	7, 4, 2	50, 29, 14
/ / representado pela seqüência er	supressão do r	bürgerliches	11	79
	h	Feierabend	2	14
	eln	emsiger	3	21
/ / antecedido por /u/	e, er, ar	zur	1, 2, 1	7, 14, 7
	supressão do r; a	verursachen	3; 1	21; 7

A partir de uma análise preliminar deste segundo momento do ditado realizado pelo grupo-controle, percebe-se que houve um aumento na quantidade de ocorrências de representações equivocadas pelos alunos (de 67 para 76 ocorrências neste segundo momento, um aumento de 12%). Verifica-se, ainda que, em alguns casos, o número de variações para representar um mesmo fonema elevou-se consideravelmente. É o caso do fonema /y/ na palavra *Tür* e do fonema // em diversos contextos. Os alunos do grupo-controle apresentaram muitos erros nas representações dos fonemas típicos da língua alemã, presentes no ditado em

diversos vocábulos. Desta forma, os dados obtidos neste segundo momento do ditado revelam as muitas dúvidas que os alunos apresentam decorrentes de uma falta de sistematização de determinados fonemas. Esta sistematização poderia ser possível pela aplicação da atividade com a canção, desenvolvida nas outras classes. Esta constatação reforça o valor que se deve atribuir à atividade com a canção, mesmo tendo sido realizada uma única atividade com uma única canção.

A partir do levantamento dos dados obtidos no segundo momento do ditado percebe-se que ainda houve uma concentração de dificuldades na representação dos fonemas de vogais longas e breves (/i/, / /; /y/, /ø/ e /œ/), de vogais anteriores arredondadas (/y/, /ø/ e /œ/) e de vogal reduzida em final de sílaba (/ /).

A descrição da análise dos dados obtidos no primeiro momento do ditado deteve-se, primeiramente, nos fonemas que apresentam o traço de tensão/distensão (/i/, / /; /y/, /ø/ e /œ/), em seguida, nos fonemas anteriores arredondados (/y/, /ø/ e /œ/) e no fonema central, distenso, não-arredondado (/ /).

5.15.1 Vogais longas e breves (/i/, / /; /y/, /ø/ e /œ/)

Em relação à tensão, observou-se uma redução na quantidade de variações da representação dos pares de fonemas opostos /i/ e / / de 3 (i, e, ie) para 2 (i, e), mas, por outro lado, um aumento na quantidade total de ocorrências (de 20 para 21 ocorrências). Assim *ihm* manteve-se inalterado (13 ocorrências, 93%). *Fliesenboden* apresentou apenas um tipo de representação para o fonema /i/, a saber, a vogal *i*. Porém, houve um aumento de 3 (21%) para 5 casos (36%). Na palavra *sitzt*, as ocorrências reduziram-se de 3 (21%) para 2 (14%), mas surgiu 1 caso (7%) de grafia do fonema / / por *ie* em *emsiger*. Ou seja, neste segundo momento, os alunos do grupo-controle ainda mantiveram dúvidas quanto à representação do traço articulatorio de tensão muscular nestes contextos.

O fonema /y/, presente na palavra *Tür*, concentrou a maior variedade de representações de grafia, que, inclusive, aumentaram de 1 para 3 maneiras diferentes. Em relação à tensão, houve um aumento tanto no número de variações de representações (eu, eue, üe), quanto na quantidade de ocorrências, passando de 1 (7%) para 4 (28%). As dúvidas quanto à percepção do traço de tensão e quanto à sua representação aumentaram.

No par /ø/ e /œ/ não houve nenhuma ocorrência de representação por *oe* - anteriormente, 1 (7%) -, que poderia indicar a percepção do traço de tensão presente no fonema /ø/. E assim como antes, não houve registro de ocorrência de consoante dupla após a

vogal *o* em *geöffnet*, que indicaria o traço de distensão presente no fonema /œ/. Neste contexto, houve 1 caso (7%) de grafia com duas consoantes após a vogal correspondente não-arredondada *e*, no entanto, 1 grafia (7%) não presente no primeiro momento do ditado, a saber, *rf*. Assim, permanecem as dificuldades apresentadas na primeira aplicação do ditado e foram acrescidas com mais esta forma.

5.15.2 Vogais anteriores arredondadas (/y/, /ø/ e /œ/)

Em um segundo passo, a análise focou as vogais anteriores arredondadas (/y/, /ø/ e /œ/) presentes nas palavras do ditado que tiveram as suas variações de grafia elevadas (de 6 para 9), elevando também o total de ocorrências de 26 para 31.

Na palavra *döst*, houve uma leve redução do número de ocorrências de grafia *u*, passando de 7 (50%) para 6 (43%). Houve um aumento expressivo dos casos de grafia *ü*, passando de 4 (29%) para 8 casos (57%), levando a supor que o traço de arredondamento do seu fonema /ø/ foi percebido. Por outro lado, as representações do fonema não apresentaram simetria, pois enquanto /ø/ é anterior médio, a vogal *u* é posterior alta e *ü* representa o fonema anterior alto /y/. Percebem-se novamente noções dos traços dos fonemas vocálicos e da ortografia da língua alemã, sem uma sistematização decorrente de sua percepção em situações de uso.

Na palavra *geöffnet*, o número total de ocorrências manteve-se igual. Mas, as ocorrências com *ö*, grafia correta, aumentaram de 3 (21%) para 7 (50%), enquanto que o número de casos com *o* diminuiu, proporcionalmente, de 7 (50%) para 4 (29%). O número de ocorrências de representação pela vogal correspondente não-arredondada *e* diminuiu de 3 (21%) para 2 (14%). Aparentemente, neste contexto, manteve-se a percepção dos traços de arredondamento, anterioridade e altura (apenas o traço de tensão não foi percebido, conforme descrição acima).

5.15.3 Vogal reduzida em final de sílaba (/ /)

Na análise da vogal reduzida em final de sílaba (/ /), percebe-se que a quantidade de variações manteve-se inalterada (7). A quantidade total de ocorrências elevou-se de 21 (86% na palavra *bürgerliches*, 28% em *emsiger*, 7% em *Feierabend*, 21% em *zur* e 7% em *verursachen*) para 24 casos (79% na palavra *bürgerliches*, 21% em *emsiger*, 14% em

Feierabend, 28% em *zur* e 28% em *verursachen*). Portanto, as formas de representação do fonema / / exigiram uma análise cuidadosa.

Analisando as tabelas 8 e 9, verifica-se que o número de representações de grafia do fonema / / por *a* manteve-se inalterado nos mesmos contextos.

Ao lado das 2 representações (14%) de grafia do fonema / / por *a*, as supressões do *r* vocalizado mantiveram-se inalteradas, além de registrarem-se um aumento nas diferentes formas de representação deste fonema, passando de 5 (7% na palavra *Feierabend*, 7% em *emsiger*, 14% em *zur* e 7% em *bürgerliches*) para 8 casos (14% na palavra *Feierabend*, 21% em *emsiger*, 21% em *zur*). Portanto, para a representação do fonema / / predominou ainda a supressão do *r* vocalizado (14 ocorrências, em 2 dos 5 contextos diferentes em que surgiu o fonema / /, conforme se observa nas tabelas 8 e 9).

Em *verursachen*, houve 3 ocorrências (21%) de supressão de *r*, depois de /u/. Na palavra *Feierabend*, em que o fonema / / é representado graficamente pela seqüência *er*, a representação do fonema / / por *h* elevou-se de 1 (7%) para 2 casos (14%). Nota-se que houve uma preocupação dos alunos do grupo-controle em representar o traço de tensão da vogal que antecede o fonema / /. Mas as representações distinguem-se do primeiro momento do ditado, revelando as suas diversas dúvidas em representar os fonemas ouvidos.

Em *bürgerliches*, a supressão de *r* vocalizado manteve-se em 11 casos (79%). Neste contexto houve ainda a manutenção da vogal *e*, o que pode ser interpretado como uma percepção da produção sonora vocalizada do *r*, porém, a dificuldade em representá-la, grafando a seqüência *er* por uma vogal única, exclusivamente. A palavra *bürgerliches* não apresentou nenhuma outra variação em sua grafia, neste segundo momento do ditado. Na palavra *emsiger*, 3 alunos (21%) grafaram a vogal *e* acrescida de *ln*, ocorrências não registradas anteriormente. Este último caso com *l* pode ser interpretado como uma percepção da vocalização do *r*, mas com uma interferência da língua materna, onde o *l* em final de sílaba é vocalizado, substituído pela vogal *u*.

Comparando os resultados das duas tabelas do grupo-controle, percebe-se que houve um aumento no número de representações equivocadas ao aplicar pela segunda vez o mesmo ditado. Isto demonstra a necessidade de uma sistematização dos fonemas vocálicos da língua alemã, para uma conscientização maior tanto da percepção quanto da representação de grafia destes fonemas pelos alunos brasileiros.

As inúmeras dificuldades mostradas pelos alunos indicam que realmente é difícil para o falante do português do Brasil identificar os fonemas característicos da língua alemã

corretamente se não houver atividades específicas de reconhecimento e sistematização das mesmas. O aluno aparentemente não identifica o fonema vocálico porque não há similar em sua língua materna e tenta aproximar aquilo que ouve dos fonemas existentes em sua língua.

Os alunos brasileiros ainda apresentaram dificuldades em representar os fonemas típicos da língua alemã, presentes no ditado em diversos vocábulos. Mas, no segundo momento do ditado, reduziu-se consideravelmente a quantidade de variações na representação dos fonemas entre as classes que realizaram a atividade com a canção. Foi percebido que houve uma redução na quantidade de ocorrências de representações equivocadas pelos alunos e foi verificada, sobretudo, uma redução considerável no número de variações para representar um mesmo fonema. Desta forma, houve uma melhora quantitativa e qualitativa visível na percepção dos fonemas vocálicos característicos da língua alemã pelos alunos brasileiros após a aplicação da atividade com a canção.

5.15.4 Considerações sobre o segundo momento do ditado

Apenas no segundo momento do ditado uma classe mostrou-se um pouco agitada, desinteressada, sem compromisso. Durante o início do ditado alguns alunos desta mesma classe conversaram, manifestando pouco interesse pela atividade realizada e pouca consideração pelos demais alunos interessados. Esse comportamento revela aspectos que podem interferir negativamente na audição e na compreensão da atividade além do conhecimento/desconhecimento lingüístico dos alunos.

“Das Notieren, Ergänzen und Nachsprechen sind hier Kontrollformen (Rückmeldung), wobei die Auskünfte, ob adäquat gehört wird, nicht immer zuverlässig sind, da Abweichungen, die beim Nachsprechen und Aufschreiben auftreten, nicht notwendig durch falsches Hören bedingt sein müssen, sondern auch andere Ursachen haben können.”
⁴⁴ (Dieling&Hirschfeld, 2000: 55).

Os fatores envolvidos na realização da presente pesquisa podem decorrer do desconhecimento dos fonemas característicos da língua alemã, do desconhecimento das regras de ortografia da língua alemã e da influência negativa das regras de ortografia da língua portuguesa, além da intenção de compreensão de cada aluno (global, seletiva), de deficiências de concentração, de memorização, de manifestações de fadiga.

⁴⁴ Anotar, completar e repetir são aqui formas de controle (*feedback*), em que as informações, caso tenham sido ouvidas adequadamente, não são sempre precisas, uma vez que relaxamentos que surgem ao se repetir ou ao se escrever, não necessariamente se devem ao ouvir incorreto, mas a outros fatores.

5.16 Realização do segundo questionário junto aos alunos brasileiros

Após a realização do segundo momento do ditado, os três grupos que realizaram a atividade com a canção responderam a uma última pergunta. A questão verificou o grau de aceitação da canção alemã *Junge* pelos alunos brasileiros.

5.16.1 Comentários sobre as respostas

A segunda parte do questionário respondido pelos alunos brasileiros que realizaram a atividade com a canção *Junge* possibilitou uma avaliação da canção por parte dos alunos. O resultado do questionário comprovou que os alunos apreciaram a canção, que, portanto, pode ser usada como um recurso de aprendizagem e motivar um grupo de alunos (de idade aproximada ao do público-alvo). O apelo da melodia/do som, isto é, a impressão geral da canção na classe é importante para despertar o interesse por parte dos alunos de explorar o texto (Cass & Piske, 1977). Assim que se iniciou a audição, os alunos começaram a marcar o ritmo com suas mãos ou pés, em sinal de envolvimento.

Tabela 10 Avaliação dos alunos em relação à canção *Junge*

Você gostou de ouvir a canção em alemão <i>Junge</i> ?	50 alunos
Gostei muito	9
Gostei	29
Gostei pouco	8
Não gostei	4

As respostas do questionário revelam que os alunos brasileiros gostaram de ouvir a canção alemã selecionada *Junge*.

5.17 Considerações sobre a aplicação da canção *Junge*

O professor deve utilizar-se da canção de forma criteriosa, consciente, empregando-a com um objetivo de aula. A frequência deve ser equilibrada conforme o gosto do aluno. O equilíbrio para a frequência de emprego de canções em sala de aula com um objetivo de aprendizagem pode ser alcançado com a aplicação de um pequeno questionário sobre a avaliação por parte dos alunos em relação às canções aplicadas.

O questionário respondido pelos jovens alemães sobre a sua preferência musical cumpriu o seu objetivo oferecendo um inventário de canções alemãs (autênticas).

Praticamente todos os alunos citaram mais de três canções alemãs que gostam de ouvir, totalizando 545 diferentes canções alemãs citadas. O primeiro questionário respondido pelos alunos brasileiros verificou que eles desconhecem canções alemãs e confirmou a importância da realização do questionário junto aos jovens alemães, pela contribuição de um significativo repertório de canções alemãs autênticas.

Em seguida houve a escolha da canção, considerando a preferência dos jovens, os critérios de seleção de canções descritos na presente pesquisa e o objetivo de aprendizagem dos fonemas vocálicos característicos da língua alemã pelos alunos brasileiros, aprendizes de língua alemã como LE, visando uma melhora da compreensão auditiva na comunicação oral. A partir da audição e da leitura dos textos das 10 canções mais citadas pelas 8^{as} séries, a clareza de articulação do intérprete pesou sobre a escolha da canção, pois o objetivo em questão envolveu a identificação de fonemas vocálicos típicos da língua alemã. A canção apresentou todos os fonemas selecionados pelo grau de dificuldade manifestada pelos alunos brasileiros no primeiro momento do ditado.

Para a escolha do texto do ditado considerou-se a frequência de fonemas vocálicos característicos da língua alemã e um grau de dificuldade correspondente ao nível dos alunos. O ditado se mostrou um eficiente instrumento de medição de aprendizagem. Assim foi possível confirmar o benefício da canção como ferramenta na aprendizagem da compreensão auditiva dos fonemas vocálicos explorados.

O primeiro momento do ditado realizado pelos alunos brasileiros, aprendizes de língua alemã como LE, visou a um levantamento das dificuldades dos alunos brasileiros quanto à percepção (compreensão auditiva) e representação (ortografia) dos fonemas vocálicos característicos da língua alemã. Percebeu-se que houve uma concentração de dificuldades na representação dos fonemas de vogais longas e breves (/i/, /ɪ/; /y/, /ʏ/; /e/, /ɛ/, /ɜ/, /ø/ e /œ/; além de /u/), de vogais anteriores arredondadas (/y/, /ʏ/, /ø/ e /œ/) e de vogal reduzida em final de sílaba (/ɪ/). A descrição da análise dos dados obtidos no primeiro momento do ditado permitiu observar que os alunos manifestaram maiores dificuldades em relação a alguns fonemas, quais sejam, /i, y, ø, œ, ɪ/. Nestes fonemas concentrou-se ora o maior número de ocorrências (66 ocorrências de grafia *i* para o fonema /i/), ora o maior número de variações de representações (6 variações para o fonema /y/, 6 para o fonema /ø/, 7 para /œ/, e 7 também para /ɪ/). Observou-se, por exemplo, que um mesmo fonema foi reproduzido por uma quantidade expressiva de variações, como /y/ em *Tür*, que resultou nas representações *u, uh, ou, eu, üe, ue*. Na palavra *döst* houve as seguintes representações *o, oe, u, ue, e, ü*.

No primeiro momento do ditado, as representações de grafia dos fonemas vocálicos apresentadas pelo grupo-controle foram praticamente as mesmas dos três outros grupos, revelando que os alunos brasileiros apresentam dificuldades na percepção (auditiva) e na produção (escrita) dos fonemas vocálicos característicos da língua alemã (inexistentes na língua portuguesa).

A aplicação da canção alemã selecionada visou preencher a necessidade de sistematização da percepção e da produção por parte dos alunos dos fonemas vocálicos da língua alemã. Os dados aqui descritos constituíram-se no parâmetro que orientou a escolha da canção e a elaboração da atividade com a canção. Assim, o traço de tensão foi explorado na oposição dos fonemas /i/ e //. Os traços de arredondamento e de tensão foram explorados em /y/, / / e /i/. As vogais reduzidas foram exploradas em / , / . Os traços de posição no eixo da anterioridade/posterioridade, de altura, de tensão e de arredondamento foram explorados em /o, , ø, œ/.

A segunda etapa do mesmo ditado realizado pelos alunos brasileiros efetuou a medição do grau de influência da canção alemã aplicada. Os alunos brasileiros ainda apresentaram dificuldades em representar os fonemas típicos da língua alemã, presentes no ditado em diversos vocábulos. Mas a partir de uma análise deste segundo momento do ditado, percebe-se que houve uma redução na quantidade de ocorrências de representações equivocadas pelos alunos que realizaram a atividade com a canção. Verifica-se, sobretudo que, em alguns casos, o número de variações para representar um mesmo fonema reduziu-se consideravelmente. Na palavra *Tür*, por exemplo, a quantidade de variações para a representação do fonema /y/ reduziu de 6 para 3 tipos de variações, encontrando-se neste segundo momento *ue, eue, u*. Na palavra *döst* a quantidade de variações diminuiu de 6 para 4 tipos de variações (o, oe, u, ü).

A comparação entre o ditado aplicado antes e depois da atividade com a canção, mostra que houve uma melhora significativa tanto quantitativa (no total, houve uma redução de 19%) quanto qualitativa do desempenho do aluno em relação à grafia dos fonemas vocálicos. O mesmo não ocorreu com o grupo-controle que não realizou a atividade com a canção. Neste grupo houve um acréscimo de erros (12%) na grafia dos fonemas vocálicos entre a primeira e a segunda aplicações do ditado.

A partir da análise do segundo momento do ditado realizado pelo grupo-controle, percebe-se que houve um aumento na quantidade de ocorrências de representações equivocadas pelos alunos. Verifica-se, ainda que, em alguns casos, o número de variações para representar um mesmo fonema elevou-se. É o caso do fonema /y/ na palavra *Tür* e do

fonema / / em diversos contextos. O fonema /y/, presente na palavra *Tür*, apresentou um aumento na variedade de representações de grafia, passando de 1 (u) para 3 maneiras diferentes (eu, eue, üe). Na palavra *döst*, as variações passaram de *u, ü, oe* para *u, ü*, com um aumento no número total de ocorrências, passando de 12 (86%) para 14 (100%). Desta forma, os dados obtidos neste segundo momento do ditado revelam as muitas dúvidas que os alunos apresentam quanto à percepção e à representação de determinados fonemas. A aplicação de uma atividade com canção desenvolvida para sistematizar a identificação, o reconhecimento auditivo e a visualização da grafia dos fonemas característicos da língua alemã poderia auxiliar a suprir as incertezas dos alunos, como ocorreu nas outras classes.

A partir do levantamento dos dados obtidos junto aos grupos que realizaram a atividade com a canção, pode-se dizer que a redução significativa de erros resultou da atividade com a canção que se concentrou na identificação e no reconhecimento auditivo e na visualização de grafia dos fonemas. Esta constatação reforça o valor que se deve atribuir à atividade com a canção, mesmo tendo sido realizada uma única atividade com uma única canção em apenas uma aula de 45'.

A segunda parte do questionário, respondido apenas pelos alunos brasileiros que realizaram a atividade com a canção alemã, verificou a avaliação dos alunos em relação à canção alemã aplicada. As respostas do questionário revelaram que os alunos brasileiros gostaram de ouvir a canção alemã selecionada *Junge*. A canção despertou a motivação dos alunos pela canção em si. Assim como, ao preencherem o questionário sobre a sua preferência musical no primeiro momento, os alunos contaram que procuraram canções trazidas por outros professores para a aula, alguns alunos revelaram que também procuraram a canção *Junge*. Houve, inclusive, dois alunos que, no início do segundo momento do ditado, estavam ouvindo a canção *Junge* em seu *MP3*. Alguns alunos começaram a cantar trechos da canção *Junge* no início e no transcorrer da aula, o que significa que aparentemente aceitaram a canção selecionada. Dado o perfil do aluno brasileiro, muito dependente do professor e do material apresentado por ele, como foi verificado nos questionários respondidos pelos alunos sobre o seu conhecimento de canções alemãs, cabe ao professor estimular o aluno a ouvi-las e avaliá-las, a partir de um repertório inicial apresentado pelo próprio professor. As canções a serem empregadas em sala de aula, serão desta forma, selecionadas de acordo com a preferência dos alunos.

6. Conclusão

Esta pesquisa teve como principal contribuição uma resenha bibliográfica relativa ao uso da canção como recurso para a aprendizagem de alemão como LE.

A partir dos trabalhos consultados e analisados, constatou-se a existência de argumentos sólidos favoráveis ao uso da canção, que deve ser vista como um recurso didático muito útil para o processo de aprendizado dos alunos, e não apenas como uma atividade de descontração ou simples entretenimento. Os argumentos apresentados no capítulo 2 que sustentam a incorporação do uso de canções incluem a presença da música em todas as fases da vida dos indivíduos, a constatação da existência de componentes musicais (ritmo, altura, timbre, dinâmica) no discurso, e o papel da música junto à memória pela apreensão do ritmo e da melodia da palavra ouvida.

Observa-se que os livros voltados para as classes mais avançadas prescindem quase que totalmente do uso de canções, consideradas um material suplementar periférico. Por outro lado, diversas são as pesquisas que revelam “ouvir música” como o segundo passatempo dos jovens (vide item 4.6.1). No entanto, a escolha errada de canções interfere na relação do jovem com este material, chegando a prejudicar a sua utilização (Cass&Piske, 1977). Como referido no capítulo 2 (item 2.5) os jovens se identificam mais especificamente com as canções populares. Com a preocupação de se buscar um tipo de canção que correspondesse ao interesse dos jovens, no capítulo 3 apresentaram-se definições do termo canção sob a ótica interdisciplinar que relaciona, sobretudo, a música e a língua. As definições colhidas de dicionários musicais e descritas por pesquisadores do ensino de línguas foram reunidas e comentadas, convergindo para uma definição apropriada à introdução da canção no processo de ensino-aprendizagem de LE. Compreende-se por canção popular uma melodia cantada, com uma estrutura conjugada de língua e música, que compõem uma unidade. As suas partes melódicas devem ser fáceis de cantar e memorizar, as entoações e o ritmo devem orientar-se pelo texto. O conteúdo de seus textos pode apresentar um caráter de entretenimento, descrever sentimentos e situações do cotidiano, ou exprimir um caráter político-social. Engloba todos os gêneros musicais cantados, que têm em comum o fato de serem produzidos e divulgados em massa.

Em seguida apresentou-se uma discussão sobre os conceitos de canção elaborada e canção autêntica, na qual se mostra que a canção elaborada é artificial, destacada de um contexto, contém simplificações lingüísticas, não contém autenticidade e, por isso, não é motivadora. Por outro lado, a canção autêntica é escrita em língua “real”, porque é escrita de nativo (cantoras, cantores e bandas) para nativo e não se submete a quaisquer critérios de

livros didáticos (Parnitzke, 1997), está inserida em um contexto e contém um cenário do mundo *pop*, constituindo assim um material que corresponde ao universo de interesses dos jovens. Isto torna a canção autêntica motivadora e, por isso, considerada material passível de ser explorado em sala de aula. O aspecto motivador é reforçado quando se adota dentre as canções autênticas a canção popular, que oferece conteúdo (texto e música) que vai ao encontro dos interesses dos jovens. A canção autêntica mostra-se, portanto, mais apropriada para utilização no ambiente de sala de aula.

Apesar de justificarem a importância do uso da canção e apresentarem exemplos de aplicação em sala de aula, os autores das obras analisadas não se preocuparam em medir os efeitos positivos do uso da canção no aprendizado.

Assim sendo, os capítulos 2, 3 e 4 foram desenvolvidos tendo em vista sedimentar a base teórica necessária para a aplicação de uma canção com o propósito de apresentar uma descrição da verificação dos resultados obtidos a partir de seu uso como instrumento didático para a aprendizagem de alemão como LE.

Visando iniciar um processo de medição do grau de influência de canções na aprendizagem de LE, particularmente da língua alemã, a presente pesquisa desenvolveu e descreveu uma metodologia para a escolha de uma canção a ser aplicada em sala de aula. A canção foi aplicada junto a alunos da faixa etária de 13-14 anos das 8^{as} séries de uma escola particular de São Paulo, aprendizes de língua alemã como LE, que apresentavam dificuldades de aprendizado.

Em situações do cotidiano, habilidades auditivas e conhecimentos fonéticos são mais importantes para a compreensão na comunicação oral do que o domínio do vocabulário e da gramática (Hirschfeld, 1992). Por isso, a recepção e a produção adequadas dos fonemas de uma língua tornaram-se de novo valorizadas no âmbito do ensino-aprendizagem de LE (Meirelles *et al.*, 2008). Assim sendo, o objetivo de aprendizagem com a aplicação da canção centrou-se nos fonemas vocálicos característicos da língua alemã, visando uma melhora da compreensão auditiva na comunicação oral. O primeiro momento do ditado realizado pelos alunos visou a um levantamento das suas dificuldades quanto à percepção (compreensão auditiva) e representação (ortografia) dos fonemas vocálicos característicos da língua alemã.

A escolha da canção correspondeu à preferência dos jovens, aos critérios de seleção de canções descritos no capítulo 3 da presente pesquisa e ao objetivo de aprendizagem dos fonemas vocálicos característicos da língua alemã pelos alunos brasileiros, selecionado dentre os objetivos apresentados no capítulo 4, respeitando a justificativa acima.

A canção apresentou todos os fonemas cuja identificação representou maior dificuldade para os alunos no primeiro momento do ditado. Dessa forma, a aplicação da canção teve como objetivo, sobretudo, treinar a identificação e o reconhecimento dos fonemas vocálicos do alemão e, ao apresentar o ditado pela segunda vez, medir se houve uma melhora significativa na produção dos alunos.

A comparação entre o ditado aplicado antes e depois da atividade com a canção, mostrou que houve uma melhora significativa tanto quantitativa (no total, houve uma redução de 19% no número de erros) quanto qualitativa do desempenho do aluno em relação à grafia dos fonemas vocálicos (as variações de grafia tiveram uma redução expressiva). O mesmo não ocorreu com o grupo-controle que não realizou a atividade com a canção. Neste grupo houve um aumento da quantidade de erros (12%) na grafia dos fonemas vocálicos ao se comparar a primeira e a segunda aplicações do ditado.

A partir desses dados pode-se afirmar que a atividade com a canção contribuiu para a redução significativa de erros apresentados pelos alunos. O ditado se mostrou um instrumento eficiente de medição de aprendizagem. Assim foi possível confirmar o benefício da canção como ferramenta da aprendizagem da compreensão auditiva dos fonemas vocálicos explorados. Embora a atividade com a canção tenha se restringido a apenas uma aula completa de 45', com somente uma atividade didática com uma única canção, os resultados mostraram que a canção desempenha um papel importante no ensino de LE e por isso deveria ser vista com maior atenção por parte dos professores. O melhor desempenho dos alunos refletiu também a função motivadora da canção, conforme a avaliação positiva feita por eles próprios.

Diante dos resultados conclui-se que seria importante, no âmbito da fonologia, realizar uma pesquisa mais profunda a respeito dos fonemas vocálicos e consonantais. Seria interessante aplicar a canção também para desenvolver outras atividades concentradas na aprendizagem, além da compreensão auditiva, como ocorreu nesta pesquisa, o aprimoramento de pronúncia, compreensão de texto, expansão do registro linguístico, aprendizagem e fixação de vocabulário e de estruturas gramaticais, discussões, escrita criativa e transmissão de aspectos culturais (cultura, história, costumes e desenvolvimento político e social de um país). E ainda associar o aspecto da motivação às estratégias de aprendizagem do aluno com o uso de canções.

Espera-se, por fim, que a presente pesquisa contribua para o ensino do alemão como LE e desperte entre os professores o interesse em trazer canções para a sala de aula com uma função didática. No que se refere aos alunos, espera-se que a canção desperte o seu interesse

em estender o contato com a língua alemã fora da sala de aula, buscando ainda outras canções.

Bibliografia

- ANDRÁSOVÁ, H.E. *Lieder im Grammatikunterricht*. Babylonia, 2003, 2 (Beilage).
- ANJOS, C.R. dos. Ensino e Aprendizagem do FLE através de canções: reflexões sobre representações culturais e relatório de experiências. Dissertação de Mestrado, 2006.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*, 37. ed, Rio de Janeiro, Lucerna, 2000.
- BELINTANE, C. Subjetividades renitentes entre o oral e o escrito, in: *Linguagem e educação: implicações técnicas, éticas e estéticas*. Rezende, N.L.; Riolfli, C.R.; Semeghini-Siqueira, I. (org.). São Paulo, Associação Editorial Humanitas, 2006, p. 73-105.
- _____. Adivinha: leitura e escritura do desejo, in: *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino*. Calil, E. (org.). São Paulo, Cortez, 2007, p. 135-158.
- BLELL, G.; HELLWIG, K. (Hrsg.). *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Bern, Berlin, Brüssel, Frankfurt a.M., New York, Oxford, Wien: Lang, 1996.
- BUCHNER, C. *Musik A-Z: Klassik, Jazz, Rock, Pop; Musikgeschichte, Instrumentenkunde, berühmte Komponisten und Interpreten*. 2. Aufl., Franz Schneider Verlag, München, 1986.
- _____. *Musiklexikon*. Humboldt-Taschenbuchverlag, Jacobi KG, München, 1987.
- CAMARGO, S. *As consoantes do Português e do Alemão*. Tese de Doutorado, 1972.
- CASS, G. & PISKE, A. *Pedagogical Pop: a practical guide to using pop music in English language teaching*. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*, 24, 1977: 131-139.
- DIELING, H. & HIRSCHFELD, U. *Phonetik lehren und lernen*. Fernstudieneinheit 21. Langenscheidt. Goethe-Institut, München, 2000.
- DOMMEL, H.& LEHNERS, U. *Lieder und Musik im Deutschunterricht*. (Erprobungsfassung 01/2000) München: Goethe-Institut, 2000.
- DUBIN, F. *Pop, Rock and Folk Music: an overlooked resource*. *Englisch 10*, 1975: 110-113.
- DUDEN. *Die Grammatik*. (Duden; Band 4). Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich. Duden Verlag, 2006.
- EGGERS, D. *Intonation im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. In: Dietrich Eggers: *Intonation im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene*. Mainz 1990, 33-36. (Erwachsenengemäßes Lehren und Lernen einer Fremdsprache – Sprachandragogik 26)
- EVERS, S. *Was geschieht beim Musikhören im menschlichen Körper? Musik und Unterricht* (7), 1991: 16-19.

- GLÜCK, H. *Deutsche Sprachbücher in Böhmen und Mähren vom 15. Jahrhundert bis 1918 : eine teilkommentierte Bibliographie*. Berlin ; New York : de Gruyter, 2002.
- GRAVENALL, B. *Music in language teaching*. *English Language Teaching* 3 (5), 1949: 123-126.
- HIRSCHFELD, U. *Wer nicht hören will... Phonetik und verstehendes Hören*. In: *Hörverstehen*, 1992: 17-20.
- JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. São Paulo, Ed. Cultrix, 1995. Trad. Blikstein, I.; Paes, J.P.
- JERUSALINSKY, J. Prosódia e enunciação na clínica com bebês – quando a entoação diz mais do que se queria dizer. V Encontro Nacional sobre o bebê. Org. Ângela Vorcaro. Belo Horizonte, 2004. (no prelo)
- KÁROLYI, O. *Introdução à música*. Martins Fontes. São Paulo, 1990.
- KARYN, A. *Lieder und Musik in DaF-Lehrwerken: Wenn ihre Schüler Spaß am Rap haben, werden sie wissen, was zu tun ist*. *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 33/2006/6, S. 547-556.
- _____. *Musik und Lieder im DaF-Unterricht. Didaktisch-methodische Überlegungen und Lehrwerkanalyse samt Verbesserungsvorschlägen*. Magisterarbeit Universität Bielefeld, 2005.
- KELLY, L.G. *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1969.
- LAYHER, W. *et al. Lieder im Musik- und Englischunterricht*. Ferdinand Schöningh, Paderborn, 1981.
- LINKE, A. *et al. Studienbuch Linguistik*, 5. erweiterte Auflage, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 2004.
- MACARTHUR, S. & TROJER, L. *Opus 2: Learning Language through Music*. *Revue de Phonétique Appliquée* 73/75, 1985: 211-222.
- MATTHIAS, B. *Teaching German for Musicians: A practical perspective*. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 36/2003/1, S. 34-42.
- MAYER, R. *As vogais do Português e do Alemão*. Tese de Doutorado, 1972.
- MEIRELES, S.M., *et al. Recepção oral e produção escrita – um estudo sobre aprendizado da língua alemã por alunos da graduação em Letras*; in: BATTAGLIA, M.H.V. (org.); NOMURA, M. (org.). *Estudos Lingüísticos Contrastivos em Alemão e Português*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2008.

- 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*, Verlag Peter Lang AG, Bern, 1990.
- PARNITZKE, C. *Lieder und Popsongs als Hörtexte im Deutsch als Fremdsprachenunterricht*. Bielefeld Universität, Magisterarbeit, 1997.
- PFANNENSTIEL, E. *Lied und Erziehung*, Wolfenbüttel: Möeseler Verlag, 1953
- PICHOTTKY, Susanne. *Aktuelle deutschsprachige Rock- und Popmusik im Lyrikunterricht der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2005.
- PIEPHO, H.E. *Lied und Reim im englischen Unterricht?* In: Praxis, 1956: 113-116.
- RIEDE, B. *Musik.Vorbereitung auf das Abitur. Musikgeschichte bis 1900*. 5. Auflage, Manz Verlag. München, 2005.
- ROBB, D. *Techno in Germany: Its Musical Origins and Cultural Relevance. GFL – German as a foreign language*, 2002.
- SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. Trad. Chelini, A. et al., 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- SCHMIDT, J. *German rap music in the classroom*. Die Unterrichtspraxis / Teaching German, 36 /2003/ 1: 1-14.
- SCHMITT, A. *Lieder im DaF-Unterricht – Konzepte und Lehrmaterialien*. Serie: Materialien Deutsch als Fremdsprache; 74, in: Wolff, A. et al. (Hrsg.): Sprache lehren – Sprache lernen. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF)/2005/, S. 611-622.
- SCHRÖDER-SENKSPIEL, B. *Die vielseitige Verwendbarkeit von Songs im Englischunterricht*. Englisch 20, 1985: 22-25.
- SCHULTE, T. *Music to Teach German By*. Die Unterrichtspraxis, 18.2, 1985: 299-304.
- SETZER, B. *Kriterien bei der Auswahl von Popsongs für den Englischunterricht*, Englisch 38, 2003: 54-61.
- SOLMECKE, G. (Hrsg.). *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*, Ferdinand Schöningh: Paderborn, 1983.
- _____. *Wie schwierig ist eine Hörverstehensübung?* In: Info DaF 18.3/1991, 287-295.
- VIANNA, I. O. de A. *Metodologia do trabalho científico. Um enfoque didático da produção científica*. São Paulo: E.P.U., 2001
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. [Tradução de “Thought and Language” (1962), Cambridge: M.I.T. Press], 1987.

- WICKE, Rainer E. *Grenzüberschreitungen: der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch als Fremdsprache Unterricht in Schule und Fortbildung*. München: Iudicium, 2000.
- WOLFF, D. *Textverständlichkeit und Textverstehen: Wie kann man den Schwierigkeitsgrad eines authentischen fremdsprachlichen Textes bestimmen?* Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 4, 1985: 216-217.
- ZAMPRONHA, M.L.S. *Da Música, seus usos e recursos*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- ZIMMERMANN, G. *Schwierigkeiten und Progressionen im Lernbereich Hörverstehen*. Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 1980: 3-12.

Anexos

Anexo 1

a. Welchen Musikstil hörst du am liebsten?⁴⁵

b. Hörst du gern Lieder? Wenn ja, nenne die Band, die du am liebsten hörst?

c. Welche deutsche Band(s)/, die auf Deutsch singt (singen), hörst du gern?

d. Welches deutsche Lied hörst du gern? Wenn es mehrere sind, schreibe sie bitte auf.

⁴⁵ a. Qual estilo de música você prefere ouvir? b. Você gosta de ouvir canções? Em caso de resposta afirmativa, cite sua banda preferida. c. Qual (quais) banda(s) alemã(s), que cante(m) em alemão você gosta de ouvir? d. Qual canção alemã você gosta de ouvir? Se gostar de ouvir mais de uma, cite-as também.

Anexo 2

1) Você prefere ouvir música nacional ou internacional? Se for internacional, em que idioma?

2) Você já ouviu alguma canção em língua alemã fora da escola?

() Sim. Qual o título? _____ () Não

3) Que estilo de canção você **mais gosta** de ouvir? Marque apenas **um único** estilo.

() Erudita (clássica)

() Folclórica

() Funk

() Heavy Metal

() Hip Hop

() Jazz

() MPB

() Rock

() Rap

() Reggae

() Rhythm & Blues

() Sertaneja

() Soul

() Outro _____

Anexo 3

1) Hör das Lied zu und ergänze bitte (entweder mit „i“ oder mit „ie“):

Junge, warum hast du n__chts gelernt?

Guck dir den D__ter an, der hat sogar ein Auto.

Warum gehst du n__cht zu Onkel Werner __n d__ Werkstatt?

Der g__bt dir ‘ne Festanstellung, wenn du __hn darum b__ttest.

2) Hör das Lied noch mal zu und ergänze bitte (entweder mit „e“ oder mit „er“):

Jung__ - und wie du wied__ aussiehst!

Löch__ in d__ Hose und ständig dies__ Lärm.

Was sollen die Nachbarn sagen?

Und dann noch dein__ Haar__, da fehlen mir die Wort__.

Musst du die denn fär__n?

Was sollen die Nachbarn sagen?

Nie kommst du nach Haus__, wir wissen nicht mehr weit__.

3) Hör das Lied wieder zu und ergänze bitte (entweder mit „i“ oder mit „ü“):

Junge, br__ch deiner Mutter n__cht das Herz.

Es __st noch n__cht zu spät, d__ch an der Un__ einzuschreiben.

Du hast d__ch doch fr__her so f__r Tiere interessiert,

Wäre das n__chts f__r d__ch?

Eine eigene Prax__s!

4) Hör das Lied wieder zu und ergänze bitte (entweder mit „o“ oder mit „ö“)

Junge - und wie du wieder aussiehst!

L__cher in der Nase und ständig dieser Lärm!

Elektrische Gitarren und immer diese Texte,

Das will d__ch keiner h__ren!

Was sollen die Nachbarn sagen?

Nie k__mmst du nach Hause, so viel schlechter Umgang!

Wir werden dich enterben!

Was soll das Finanzamt sagen?

Anexo 4

Junge – Die Ärzte (Jazz ist anders, 2007)

- 1 0:17⁴⁶ Junge, warum hast du nichts gelernt?
Guck dir den Dieter an, der hat sogar ein Auto.
Warum gehst du nicht zu Onkel Werner in die Werkstatt?
Der gibt dir 'ne Festanstellung, wenn du ihn darum bittest.
- 5 0:44 Junge - und wie du wieder aussiehst!
Löcher in der Hose und ständig dieser Lärm.
Was sollen die Nachbarn sagen?
Und dann noch deine Haare, da fehlen mir die Worte.
Musst du die denn färben?
- 10 Was sollen die Nachbarn sagen?
Nie kommst du nach Hause, wir wissen nicht mehr weiter.
- 1:12 Junge, brich deiner Mutter nicht das Herz.
Es ist noch nicht zu spät, dich an der Uni einzuschreiben.
Du hast dich doch früher so für Tiere interessiert,
- 15 Wäre das nichts für dich?
Eine eigene Praxis!
- 1:39 Junge - und wie du wieder aussiehst!
Löcher in der Nase und ständig dieser Lärm!
Elektrische Gitarren und immer diese Texte,
- 20 Das will doch keiner hören!
Was sollen die Nachbarn sagen?
Nie kommst du nach Hause, so viel schlechter Umgang!
Wir werden dich enterben!
Was soll das Finanzamt sagen?
- 25 2:10 Wo soll das alles enden?
Wir machen uns doch Sorgen!
Und du warst so ein süßes Kind.
Und du warst so ein süßes Kind.
Und du warst so ein süßes Kind.
- 30 Du warst so süß.
- Und immer deine Freunde - ihr nehmt doch alle Drogen!
Und ständig dieser Lärm!
Was sollen die Nachbarn sagen?
Denk an deine Zukunft, denk an deine Eltern.
- 35 Willst du, dass wir sterben?

⁴⁶ A marcação de tempo no início de cada estrofe treinada serviu como referência para precisar o retorno e a repetição de cada uma das quatro estrofes em questão. Os alunos receberam o texto da canção sem esta marcação, apenas com os números das linhas. (Nota da autora).

Wortschatz

die Festanstellung – emprego fixo
das Loch, die Löcher – buraco, buracos
der Umgang – companhia
angucken – olhar

sich einschreiben – inscrever-se
enterben – deserdar
sterben – morrer
ständig – sempre

Anexo 5

Você gostou de ouvir a canção em alemão *Junge (Die Ärzte)*?

() Gostei muito. () Gostei. () Gostei pouco. () Não gostei.