

Práticas educativas em foco: letras de música para formação crítica no contexto da Educação Profissional e Tecnológica

Educational practices in focus: song lyrics for critical training in the context of Vocational and Technical Education

Ana Lúcia TOMAZELLI¹
Marimar da SILVA²

Resumo

Este artigo evidencia o uso de letras de música como instrumento pedagógico para o desenvolvimento do pensamento crítico de estudantes de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, embasado no quadro teórico da didática para a pedagogia histórico-crítica de Gasparin (2012). A pesquisa, de natureza qualitativo-interpretativa com 28 estudantes de três cursos técnicos, gerou dados por meio de questionários pré-e pós-intervenção e das produções dos participantes, que foram analisados pelo método de Análise de Conteúdo. Os resultados evidenciaram avanços no pensamento crítico dos participantes após a intervenção, corroborando a eficácia do instrumento pedagógico e do quadro teórico usados no estudo.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Práticas Educativas. Letras de Música. Língua Inglesa.

Abstract

This article highlights the use of song lyrics as a pedagogical instrument for developing critical thinking among students taking Technical Courses Integrated into High School, based on the theoretical framework of didactics for historical-critical pedagogy by Gasparin (2012). The study, qualitative-interpretive in nature, with 28 students from three technical courses, generated data through pre- and post-intervention questionnaires and the participants' productions, which were analyzed using the Content Analysis method. The results showed advances in the participants' critical thinking after the intervention, corroborating the effectiveness of the pedagogical instrument and theoretical framework used in the study.

Keywords: Vocational Education. Educational Practices. Song Lyrics. English Language.

¹ Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, Especialista em Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional, Licenciada em Letras Português/Inglês (URI). Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/3578740901889669>. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0006-9581-1472>. E-mail: ana.tomazelli@ifsc.edu.br

² Doutora em Letras Inglesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem e Comunicação. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProFEPT). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/8805514842651526>. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3132-1355>. E-mail: marimar.silva@ifsc.edu.br

1 Introdução

A era digital trouxe uma avalanche de informações, facilmente acessíveis com um clique. Plataformas digitais, emissoras de rádio, redes sociais e serviços de *streaming* inundam nossas vidas com uma vasta diversidade de conteúdo. No entanto, esse acesso imediato também trouxe desafios, tornando urgente que a sociedade se torne consumidora crítica dessas informações.

Diante desse cenário, as escolas têm o desafio de criar condições para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, incluindo os matriculados em cursos técnicos de nível médio. A formação integral do educando é um dos princípios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e o desenvolvimento do pensamento crítico desempenha um papel fundamental nesse processo. E é nesse viés que este artigo se insere.

Após a busca por estudos voltados ao uso de letras de música como instrumento pedagógico para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes em diferentes Bases de Dados, percebeu-se que abundam estudos sobre o uso da música nas aulas de Língua Inglesa; em uns, o foco da pesquisa está voltado para a música como instrumento motivacional ou para a aquisição de vocabulário, em outros, o foco está no desenvolvimento de habilidades linguísticas, e em outros nas estratégias de aprendizagem. Quando se trata especificamente do desenvolvimento do pensamento crítico por meio de letras de música nas aulas de inglês de nível médio na EPT, foram encontradas apenas quatro publicações no período entre 2014 e 2022: Palácios e Chapetón (2014), Silva (2016), Bettoni e Campos (2019) e Proença e Fuini (2020).

Dessas publicações, entretanto, apenas o estudo de Proença e Fuini (2020) trabalha com letras de música fundamentado na didática para a pedagogia histórico-crítica de Gasparin (2012), construto teórico-metodológico que embasa o objeto de intervenção desenvolvido para o estudo aqui apresentado; os demais, trabalham letras de música para a formação crítica dos estudantes embasados em teorias gerais de ensino-aprendizagem de línguas.

Esse levantamento indica que o interesse por esse viés de pesquisa é relativamente recente na EPT, havendo, portanto, escassez de estudos que utilizam o quadro teórico da pedagogia histórico-crítica para a for-

mação crítica de estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio, articulado ao ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos. Dessa forma, este artigo pode indicar caminhos possíveis para a transposição didática de conceitos que embasam a pedagogia histórico-crítica de Saviani (2011), pedagogia esta que ampara a EPT, que visam, entre outros objetivos, à formação crítica do estudante simultaneamente à formação técnica.

A didática proposta por Gasparin (2012), fundamentada na pedagogia histórico-crítica de Saviani (2011) e na teoria sociocultural de Vygotski (1998), busca engajar os estudantes em ciclos reflexivos e sequenciais, organizados em cinco etapas: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Esse processo visa torná-los mais conscientes e participativos em diversos contextos da vida cotidiana, capacitando-os a expressar opiniões com profundidade e conhecimento.

A partir desse modelo teórico, foi elaborada, implementada e avaliada uma Sequência Didática, cujas atividades de aprendizagem buscaram criar contextos pedagógicos por meio de letras de músicas em inglês, para que os estudantes, ao mesmo tempo em que ampliam seu conhecimento no idioma, participam ativamente das aulas, refletem e discutem sobre o significado das letras de música no e para o contexto social onde vivem, ademais de proporem ações para transformá-lo.

A pesquisa, de natureza aplicada, foi desenvolvida com um grupo de 28 estudantes de três cursos técnicos integrados ao ensino médio de um Instituto Federal, matriculados na unidade curricular Língua Inglesa, em 2023.1, e usou os procedimentos técnicos do estudo de caso para a geração dos dados: questionários pré e pós-intervenção e produções dos estudantes durante a intervenção, que foram analisados a partir do método de Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Este artigo está organizado em seis seções. Na introdução, foi apresentado brevemente o cenário onde o estudo se insere; na fundamentação teórica, será descrito o referencial que sustenta a pesquisa; nos procedimentos metodológicos, os caminhos traçados para o estudo; na análise dos dados, a descrição e discussão dos resultados; e, nas considerações finais, serão apontadas as contribuições, limitações e sugestões para pesquisas futuras.

2 Fundamentação teórica

Esta seção está organizada em três partes: a primeira aborda conceitos basilares da Educação Profissional e Tecnológica, a segunda a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2011), e a terceira a Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica de Gasparin (2012).

2.1 A educação profissional e tecnológica: alguns conceitos

A EPT representa um componente essencial do sistema educacional, caracterizado pela sua ênfase na qualificação e preparação direta dos educandos para ingressar no mundo do trabalho. No entanto, é imperativo entender o trabalho não apenas como uma atividade operacional e repetitiva desprovida de reflexão. Essa visão restritiva desvaloriza a essência do trabalho, que, na perspectiva da EPT, está intrinsecamente relacionada à transformação da realidade por meio da aplicação de técnicas e conhecimento.

De acordo com Pacheco (2020), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs doravante) têm como objetivo fundamental superar a tradicional hierarquização do conhecimento que historicamente segregou o ensino superior da educação técnica. Isso resultou em uma estratificação das classes sociais, em que a universidade foi frequentemente reservada para a elite, enquanto as escolas técnicas serviam predominantemente aos trabalhadores.

A proposta educacional dos IFs visa superar essa dicotomia por meio de uma formação contextualizada, enriquecida com conhecimentos, princípios e valores que capacitem o indivíduo a agir de forma mais significativa em busca de uma vida digna. Essa abordagem rejeita a ideia de conhecimento puramente enciclopédico e busca desenvolver o pensamento analítico-crítico, enfatizando uma formação profissional. Conforme Pacheco (2020), alguns princípios guiam essa formação: i) a formação humana integral; ii) o trabalho enquanto princípio educativo; iii) a prática social como fonte de conhecimento; e iv) a indissociabilidade entre todas as dimensões do processo educativo.

A formação humana integral ou omnilateral objetiva formar o cidadão capaz de compreender qual o seu papel nos processos produtivos. “Trata de superar a divisão dos seres humanos entre os que pensam e os que trabalham, produzida pela divisão social do trabalho” (Pacheco, 2020, p.11). E acrescenta:

[...] não se trata de ignorar a dimensão do trabalho enquanto prática econômica destinada à sobrevivência do homem e à produção de riquezas, mas de entendê-lo em sua dimensão ontológica e como prática social. [...] Um dos papéis da educação é além de possibilitar o acesso aos conhecimentos específicos, promover a reflexão crítica sobre os padrões culturais vigentes e as formas de desenvolvimento progressista das forças produtivas, possibilitando o estabelecimento de relações sociais cada vez mais justas e igualitárias (Pacheco, 2015, p. 31).

Sobre a omnilateralidade, respaldado pelos pensamentos de Marx, Manacorda (2007) a relaciona, além do desenvolvimento total do ser, ao desenvolvimento científico das forças produtivas. Para que o indivíduo se desenvolva em sua plenitude, faz-se necessário o desenvolvimento de sua base material e espiritual, que, por sua vez, proporciona apropriar-se da riqueza produzida e satisfazer seus prazeres. Logo, conclui que:

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (Manacorda, 2007, p. 89-90).

Conforme Ciavatta (2005), a omnilateralidade centra-se na formação do ser humano em sua totalidade física, mental, cultural, política, científica e tecnológica. Sob esse ponto de vista, evita-se que a elaboração do trabalho se reduza a seus aspectos operacionais sem o conhecimento contido em suas origens científicas e técnicas e sua competência histórica e social.

O trabalho enquanto princípio educativo, “parte indissociável da formação humana integral, busca superar a dicotomia entre trabalho ma-

nual e trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo" (Pacheco, 2020, p.13).

[...] ao se inserir no processo produtivo o homem desenvolve sua compreensão deste e do mundo, produzindo novos conhecimentos. O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de modo que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender (Pacheco, 2015, p. 30).

Quanto à prática social como fonte de conhecimentos, consoante Pacheco (2020), o conhecimento está relacionado à natureza social humana e seu desenvolvimento histórico, ou seja, práticas sociais e lutas entre classes e hierarquias sociais e sua incorporação ao processo de produção. Todo conhecimento tem um ponto de vista ideológico, que é determinado pela posição do indivíduo na estrutura de classes da sociedade. Além das atividades produtivas, as práticas sociais incluem luta social, vida política, vida cultural, vida científica e outras atividades da vida em sociedade.

Por fim, a indissociabilidade entre todas as dimensões do processo educativo: ensino, pesquisa e extensão, segundo Pacheco (2020), são partes do mesmo sistema, uma vez que, de forma isolada, não cumprem suas finalidades. Através da integração dialética une-se teoria e prática, elementos constitutivos da produção do conhecimento. "Não é possível, portanto, estabelecer hierarquia ou precedência entre estas dimensões das atividades produtoras do conhecimento". (Pacheco, 2020, p.18). O desafio da escola, conforme o autor (2020), é transformar informação em conhecimento, tendo em vista que não existe hierarquia de saberes, mas saberes diferentes. Os princípios educativos dos IFs, portanto, convergem com a pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani (2011), apresentada a seguir.

2.2 A pedagogia histórico-crítica

Na teoria da 'Pedagogia Histórico-Crítica', Saviani (2011) defende que o educando possa compreender e participar da sociedade de forma crítica, superando tanto o senso comum quanto as teorias pedagógicas an-

teriores. Para o autor, a pedagogia histórico-crítica surge como uma resposta às necessidades dos educadores brasileiros de superar “as pedagogias não críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, [e] as visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista. (Saviani, 2011, p. 15).

A pedagogia histórico-crítica pode ser considerada uma pedagogia contra-hegemônica, pois propõe a transformação social por meio da socialização do conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Em outros termos, para Saviani, a pedagogia histórico-crítica empenha-se em:

[...] compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta [na] visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (Saviani, 2011, p. 76).

O autor destaca que a pedagogia tradicional é mecanicista, a-histórica ou simplesmente crítica-reprodutivista, uma vez que mantém o educando na forma passiva e acrítica, formando seres somente capazes de reproduzir as relações sociais. A pedagogia histórico-crítica surgiu da necessidade de refutar a falta de consciência histórico-social das ações pedagógicas praticadas no Brasil.

De forma cronológica, Saviani (2011, p. 61) situa “o ano de 1979 como um marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica”, momento em que “o problema de abordar dialeticamente a educação começou a ser discutido mais ampla e coletivamente”. (p. 61). Segundo o autor, em um primeiro momento, “a educação brasileira desenvolveu-se, principalmente, por influência da pedagogia católica (a pedagogia tradicional de orientação religiosa), com os jesuítas, que, praticamente, exercearam o monopólio da educação até 1759.” (Saviani, 2011, p.76). Posteriormente, “tenta-se desencadear uma interpretação da questão educacional à luz da pedagogia tradicional leiga, ou seja, pedagogia inspirada no liberalismo clássico” (Saviani, 2011, p.76), de influência iluminista.

No início do século XX, torna-se forte a influência da Escola Nova, até que, na década de 1960, esta começa a apresentar sinais de crise,

[...] delineando-se uma outra tendência que eu chamo de pedagogia tecnicista. Essa pedagogia acaba impondo-se, a partir de 1969 - depois da Lei n. 5.540, que reestruturou o ensino superior, destacando-se nesse quadro o Parecer n. 252/69, que reformulou o curso de pedagogia. Nessa reformulação, a influência tecnicista já está bem presente. O curso é organizado mais à base de formação de técnicos e de habilitações profissionais e reflui aquela formação básica, formação geral, que era a marca anterior do curso de pedagogia. Em 1971, vem a Lei n. 5.692, com a tentativa de profissionalização universal do ensino de 2º grau. A influência tecnicista, então, impõe-se; é na década de 1970 que o regime militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através dos acordos MEC-Usaid, centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da chamada pedagogia tecnicista (Saviani, 2011, p. 77).

Ao longo da década de 1970, inicia-se a análise dos modelos de ensino que não promovem a criticidade, como a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Assim, a pedagogia histórico-crítica surge como uma nova possibilidade diante dos métodos educacionais prevalecentes no Brasil. Nos dizeres de Saviani (2011),

A passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica. (Saviani, 2011, p. 80)

Alinhado a essas ideias, Gasparin (2012) propõe a “Didática para a pedagogia histórico-crítica”, visando à transposição dessa pedagogia para a sala de aula. A próxima subseção descreve essa proposta.

2.3 Uma didática para a pedagogia histórico-crítica

Em seu livro “Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, Gasparin (2012) apoia-se nas bases conceituais da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2011) e na teoria sociocultural de desenvolvimento do ser humano de Vygotski (1998) para propor uma didática apoiada nas três fases do método dialético de construção do conhecimento escolar: prática, teoria e prática, partindo do nível de desenvolvimento atual ou real dos estudantes, para alcançar um novo nível de desenvolvimento real, trabalhando conteúdos escolares dentro do que Vygotski (1998) denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial, mediados por diferentes instrumentos, com maior destaque para a linguagem.

De acordo com Gasparin (2012), a partir da identificação do nível de desenvolvimento atual/real do estudante, o professor deve preparar atividades pedagógicas de intervenção na zona de desenvolvimento proximal ou potencial, ou seja, um estágio de desenvolvimento no qual o estudante ainda precisa da ajuda de um *expert* (o professor no caso) para resolver situações-problema ou desafios cognitivos, conduzindo-o a um novo nível de desenvolvimento real, e assim sucessivamente.

A didática de Gasparin (2012) visa desenvolver a autonomia intelectual e a capacidade do estudante de refletir criticamente sobre a realidade, capacitando-o a agir como agente social transformador. Para isso, o autor apresenta cinco passos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica fundamentada na concepção dialética da construção de conhecimento: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

No primeiro passo - Prática Social Inicial -, ponto de partida da aprendizagem, o professor leva em consideração o conhecimento prévio e as experiências cotidianas do estudante. É o momento de conscientização sobre a realidade social relacionada ao conteúdo a ser estudado. O professor assume o papel de mediador, motivando o estudante a ir além do conhecimento imediato, desafiando-o a ultrapassar os limites do cotidiano.

Essa etapa conecta o conteúdo da aula com situações do mundo real, abordando questões sociais, como por exemplo, pressões sociais, diversidade cultural e desafios enfrentados pela sociedade, que podem tornar o conteúdo relevante para os estudantes desde o início do processo de aprender.

No segundo passo - Problematização - são levantadas situações-problema que estimulam o raciocínio dos estudantes, explorando diversas dimensões do conteúdo (conceitual, científica, social, histórica, entre outras). Esse passo é um desafio tanto para os alunos quanto para os professores, pois exige uma nova abordagem do conhecimento, reconhecendo-o como uma construção histórica e social. A etapa de problematização desafia os alunos a questionarem e aprofundarem seu entendimento sobre o assunto proposto e pode promover a reflexão crítica e preparar o terreno para uma compreensão mais profunda das questões sociais.

No terceiro passo - Instrumentalização -, apresentação sistemática dos conteúdos pelo professor, visa a resolver as questões levantadas na etapa anterior. O professor medeia a assimilação dos conteúdos, contextualizando-os em diferentes áreas do conhecimento e relacionando-os com a realidade cotidiana, buscando unidade e interdisciplinaridade para uma visão crítica da realidade. Nessa fase, os estudantes são instrumentalizados para abordar os desafios identificados durante a problematização, que pode incluir o uso pedagógico de diferentes tecnologias/recursos digitais pelos estudantes para pesquisa escolar e interação social na sala de aula.

No quarto passo - Catarse - momento de efetiva aprendizagem, o estudante expressa sua nova compreensão sobre o conteúdo. Nesse momento, o estudante deve ser capaz de relacionar os problemas sociais discutidos, dando sentido à aprendizagem e contribuindo para mudanças sociais. A avaliação, nesse contexto, é a expressão prática da aquisição do conhecimento como instrumento de compreensão e transformação da realidade.

No quinto passo - Prática Social Final - os alunos aplicam o conhecimento adquirido para propor ações que possam efetivamente transformar a realidade social. É o estágio onde se percebe o novo nível de desenvolvimento atual do aluno, marcando uma posição mais elevada e consistente em relação ao conteúdo e à sua construção social. Nesse momento, o estudante pode ser incentivado a compartilhar suas experiências e *insights* por meio de discussões e apresentações, que pode encorajá-lo a se envolverativamente na construção de novos conhecimentos e em ações sociais,

mesmo que seja dentro do micro contexto social da escola. Na próxima seção, são descritos o método da pesquisa e o instrumento pedagógico desenhado para o estudo.

3 Procedimentos metodológicos

Esta seção está organizada em duas partes: a primeira caracteriza a pesquisa e a segunda descreve o instrumento pedagógico desenhado para a intervenção.

3.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa, um estudo de caso (Yin, 2001) de natureza aplicada, com análise qualitativa dos dados (Bardin, 2011), usou como fonte de geração de dados a pesquisa de campo e bibliográfica, os questionários pré- e pós-intervenção e as produções dos estudantes participantes desenvolvidas durante a intervenção.

A pesquisa teve como objetivo avaliar o uso de letras de música como instrumento pedagógico para o desenvolvimento do pensamento crítico do estudante de curso técnico, utilizando como quadro teórico a didática para a pedagogia histórico-crítica de Gasparin (2012). Participaram do estudo 28 estudantes regularmente matriculados na unidade curricular inglês, em 2023.1, de três cursos técnicos integrados ao ensino médio, de um Instituto Federal da região sul do Brasil.

O questionário pré-intervenção buscou informações sobre o perfil dos estudantes e suas compreensões e percepções sobre o papel da língua inglesa na sua formação técnica de nível médio. Além disso, foram formuladas perguntas fechadas sobre letras de música como instrumento pedagógico para o ensino-aprendizagem de inglês, bem como perguntas fechadas e abertas sobre o uso de letras de música para o desenvolvimento do pensamento crítico. Os respondentes foram solicitados a assistir ao videoclipe “In Any Tongue” e a identificar as temáticas sociais abordadas na letra da música. Os achados deste questionário foram usados para guiar as decisões pedagógicas para a elaboração das atividades de aprendizagem do instrumento pedagógico: letras de música para o desenvolvimento do pen-

samento crítico dos estudantes participantes do estudo, cuja sequência embasou-se no quadro teórico-metodológico de Gasparin (2012).

Em relação ao questionário pós-intervenção, este buscou avaliar, sob a perspectiva dos participantes, os resultados da intervenção. Mais especificamente, esse questionário visou identificar se a intervenção realizada, utilizando letras de música em inglês como instrumento pedagógico, contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes participantes. Além de perguntas fechadas sobre as atividades desenvolvidas e implementadas, e os recursos didáticos utilizados na sequência didática, o questionário pós-intervenção reaplicou as perguntas abertas do questionário pré-intervenção sobre as temáticas do videoclipe “In Any Tongue”, com o objetivo de verificar se houve um aprofundamento nas percepções dos participantes sobre o objeto em análise. Os achados deste questionário foram usados para validar ou refutar o quadro teórico que embasou a elaboração da SD desenvolvida para a pesquisa, o próprio desenho do instrumento pedagógico e seus resultados, por conseguinte.

O estudo foi autorizado pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IF onde foi desenvolvido, submetido à aprovação na Plataforma Brasil, sob o CAAE: 65320022.0.0000.0185 e, posteriormente, aprovado pelo parecer consubstanciado nº 5.901.812, do Comitê de Ética em Pesquisa do IF ao qual foi direcionado. A próxima subseção descreve o produto educacional desenhado para a intervenção.

3.2 O desenho do produto educacional

Para o desenvolvimento da SD foram previstas nove etapas: 1^a Revisão da literatura para o aporte teórico; 2^a Análise dos dados do questionário pré-intervenção; 3^a Seleção de materiais para a sequência didática; 4^a Elaboração da estrutura da sequência didática; 5^a Elaboração dos planos de aula; 6^a Validação dos planos de aula pela professora de inglês do IF; 7^a Implementação da sequência didática; 8^a Avaliação da intervenção pelos estudantes participantes; e 9^a Ajustes na sequência didática após implementação, se necessário.

No que se refere ao questionário pré-intervenção, a análise dos dados revelou que todos os respondentes têm contato diário com o inglês em

diferentes ambientes: escola, internet, jogos e música, e reconhecem a importância do idioma em sua formação técnica de nível médio. Entre as preferências musicais, eles indicaram os gêneros *pop*, *rap* e *rock*. Em relação ao uso de letras de música no aprendizado do idioma, a maioria acredita que contribui. Entretanto, ao serem desafiados a identificar a(s) temática(s) sociais do videoclipe “*In Any Tongue*”, constatou-se que as respostas se limitaram a espelhar as imagens de guerra do videoclipe. Ou seja, os respondentes identificaram que o tema do videoclipe era guerra, sem qualquer aprofundamento sobre as causas e consequências que essa temática provoca nos sujeitos e na sociedade de forma geral.

Tendo em vista os resultados do questionário pré-intervenção, como mencionado anteriormente, optou-se por um instrumento pedagógico no formato de Sequência Didática, cujos planos de aula apoiaram-se no referencial teórico-metodológico da didática para a pedagogia histórico-crítica, proposta por Gasparin (2012). As atividades de aprendizagem que constituíram a SD tiveram como objetivo engajar os estudantes participantes do estudo em movimentos reflexivos e críticos, além de promover produções a partir desses movimentos. As letras de música em inglês com temáticas sociais de diferentes naturezas, como pressões sociais e sentimentos delas advindos, além da diversidade de gêneros musicais e culturais, constituíram o instrumento pedagógico da intervenção. As aulas para a implementação da SD, planejadas para serem de duas aulas de 120 minutos cada, ocorreram entre maio e junho de 2023, com estudantes matriculados na Unidade Curricular Língua Inglesa de três Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, de um IF da região sul do país, como anteriormente informado.

No primeiro plano de aula da SD, cujo tema foi intitulado “Sentimentos cantados em versos”, as atividades de aprendizagem propostas incluíram, no primeiro passo do quadro teórico, o reconhecimento visual de elementos relacionados a bandas e gêneros musicais. Já no segundo passo, as atividades propuseram a análise de videoclipes das músicas “Under Pressure” (Queen feat. David Bowie) e “The Logical Song” (Supertramp). No terceiro passo, as atividades levaram os estudantes a identificarem temas e sentimentos nas músicas trabalhadas por meio de palavras-chave e a discutirem sobre os elementos linguísticos que indicam ou sugerem os temas. No quarto passo, as atividades incluíram a leitura e compreensão das letras para a identificação de sentimentos motivados por pressões sociais, além de um quiz interativo utilizando a ferramenta digital Kahoot para avaliar a compreensão

das letras trabalhadas. Por fim, no quinto passo, as atividades demandaram a associação de imagens a sentimentos, usando a ferramenta digital Wordwall, ademais de discussões e a elaboração de proposições de ações para lidar com sentimentos resultantes das interações sociais no cotidiano.

Em relação ao segundo plano de aula da SD, cujo tema foi denominado "Abraçando a diversidade", este focou na análise da diversidade musical, utilizando, como primeiro passo do quadro teórico, atividades de reconhecimento visual dos gêneros musicais por meio de imagens específicas. Já no segundo passo, as atividades demandaram análises de videoclipes representativos de diferentes gêneros musicais, como reggae ("One Love" - Bob Marley), heavy metal ("Killing in the Name" - Rage Against the Machine), hip hop/rap ("It's Like That" - Jason Nevins e Run - D.M.C) e country ("Take Me Home, Country Roads" - John Denver). No terceiro passo, as atividades focaram no reconhecimento dos gêneros musicais (country, heavy metal, reggae, hip hop/rap) e na identificação dos temas das músicas trabalhadas. No quarto passo, as atividades propuseram a leitura e interpretação das letras das músicas, visando à compreensão das mensagens sociais abordadas de forma explícita ou implícita em cada uma delas. Por último, no quinto passo, as atividades propuseram a produção de estrofes relacionadas aos temas sociais dos gêneros musicais estudados, que posteriormente foram usadas como instrumentos de discussão e análise na sala de aula.

O Quadro 1 apresenta de forma resumida os passos do quadro teórico que embasou a SD e as atividades propostas para a intervenção.

Quadro 1 - Passos da didática e Atividades de aprendizagem

	Aula 1: "Sentimentos cantados em versos"	Aula 2: "Abraçando a diversidade"
Passos da didática	Atividades de aprendizagem	Atividades de aprendizagem
Prática Social Inicial: Identificação do conhecimento prévio	Reconhecimento visual de elementos relacionados a bandas e gêneros musicais.	Reconhecimento visual dos gêneros musicais por meio de imagens específicas.
Problematização: Apresentação da situação-problema	Análise de videoclipes representativos de temas e pressões sociais.	Análise de videoclipes representativos de diferentes gêneros musicais.

Instrumentalização: Apresentação do conteúdo	Preenchimento de quadro sobre temas sociais e sentimentos relacionados às músicas mediante perguntas-guia.	Preenchimento de quadro sobre o tema dos videoclipes mediante perguntas-guia.
Catarse: Novo conhecimento	Síntese mental do aluno e expressão da síntese: leitura e compreensão das letras, <i>quiz</i> para avaliar a compreensão das letras.	Síntese mental do aluno e expressão da síntese: leitura e interpretação das letras das músicas para compreender as mensagens sociais e políticas das letras.
Prática Social Final: Aplicação do novo conhecimento	Associação de imagens a sentimentos, discussão e proposição de ações para lidar com sentimentos resultantes das interações sociais no cotidiano.	Produção e apresentação de estrofes, discussão e análise dos temas sociais nos gêneros musicais estudados.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Como anteriormente mencionado, as atividades de aprendizagem propostas para a SD foram estruturadas para engajar os alunos em movimentos e produções reflexivas e críticas de forma contínua e cíclica, por meio de temas significativos aos estudantes, expressos letras das músicas selecionadas para o estudo, que os engajaram na produção intelectual ativa e criativa rumo ao desenvolvimento do pensamento crítico. A próxima seção traz a análise dos dados da intervenção realizada.

5 Análise e discussão dos dados

Como mencionado, este estudo buscou compreender o uso de letras de música como instrumento pedagógico para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes participantes do estudo, usando como quadro teórico-metodológico a didática para a pedagogia histórico-crítica

de Gasparin (2012). Para a análise, foram usadas as produções³ dos participantes ao longo da intervenção, apresentadas na primeira parte desta seção, e o questionário pós-intervenção, apresentado na segunda parte.

5.1 Análise das produções dos estudantes

Na primeira aula, especificamente na segunda atividade, que solicitou aos estudantes que identificassem e interpretassem as principais mensagens contidas nas letras das músicas “*The Logical Song*” e “*Under pressure*”, que, por sua vez, corresponde à identificação da situação-problema de acordo com o quadro teórico que embasa a SD, as produções dos alunos mostraram que eles conseguiram perceber as denúncias que atravessam as letras das músicas utilizadas nesta aula.

A título de exemplificação, pode-se citar como a pressão social molda a identidade do ser humano para se conformar a padrões sociais (*The Logical Song*) e a luta contra o estresse e a pressão social (*Under pressure*). São evidências dessas percepções a fala de E2: “[*The Logical Song*]”. Fala sobre a pressão de crescer e amadurecer em um ciclo de vida sistemática. No começo, quando jovem, tudo é 'bom', mas, na verdade, ao crescer você é consumido pela pressão, pela rotina, sofrendo uma perda de identidade e sentido de viver”. Também podem ser evidências as falas de E4: “[*Under Pressure*] É sobre pressão e estresse que sofremos pela sociedade e os fatores da vida mundana” e de E10: “[*Under Pressure*] É sobre como devemos lidar com a pressão da sociedade e com o estresse que isso causa, que se deve trabalhar duro para não cair sobre essa pressão e ter sua vida virada de cabeça para baixo”.

Além disso, os estudantes conseguiram resumir temas complexos abordados nas letras das músicas, como a perda de identidade e a luta contra as expectativas sociais, como observado nas respostas de E8: “[*The Logical Song*] é sobre como crescemos e começamos a seguir um 'padrão', deixando gostos e opiniões de lado”, e de E14: “[*The Logical Song*] é sobre como o ciclo de vida e a pressão da sociedade faz com que nos mude para nos encaixar em um “padrão”.

3 Por limitação de espaço, apenas algumas produções foram selecionadas para este artigo.

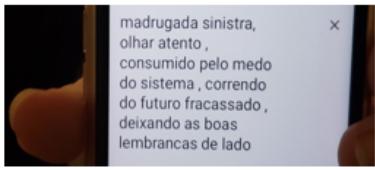
As respostas dos estudantes também sugerem uma conexão pessoal com as mensagens das letras das músicas trabalhadas. Eles as percebem como uma fonte de reflexão para lidar com as adversidades da vida, destacando a importância da superação, como na fala de E12, respondendo à pergunta: Que mensagem as letras das músicas *The Logical Song* e *Under Pressure* trazem para a sua vida. Para E12, as letras dessas músicas “trazem mensagens de superação e que devemos seguir em frente mesmo com as adversidades da vida”.

Como podemos constatar, as produções dos estudantes, instigadas pela atividade de interpretação das letras das músicas “*The Logical Song*” e “*Under Pressure*”, emergem como outra evidência de que o quadro teórico que embasa a SD estimula reflexões críticas, além de debates, tendo em vista que foi desenvolvida em trios, dinâmica que estimula o compartilhamento de saberes e experiências entre participantes com diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo e experiências de vida.

Na segunda aula, especificamente na segunda atividade que solicitou aos estudantes a produção de estrofes, que corresponde à catarse do quadro teórico - novo conhecimento -, o grupo de estudantes que sorteou para o desafio o estilo musical “*Rap*” teve a letra da música “*It's like that*”⁴, de Jason Nevins e Run - D.M.C., como inspiração para a construção da sua estrofe.

A letra da música aborda a questão das lutas e dificuldades da vida, incentiva os ouvintes a permanecerem fortes e a perseverar, apesar dos desafios. Entretanto, os estudantes produziram uma estrofe propondo a “fuga” como alternativa oposta à letra da música. A estrofe produzida pelo grupo “*Rap*” é apresentada na figura 1.

Figura 1 - Estrofe criada pelo grupo de estudantes “*Rap*”

	<p>“Madrugada sinistra, olhar atento Consumido pelo medo do sistema Correndo do futuro fracassado Deixando as boas lembranças de lado”</p>
---	--

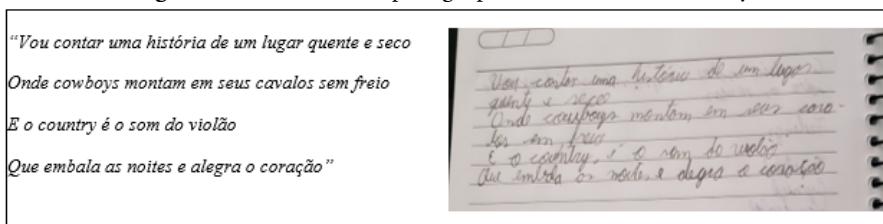
Fonte: Acervo das autoras (2024).

4 Disponível em: <https://oldtimemusic.com/the-meaning-behind-the-song-its-like-that-by-run-d-m-c-vs-jason-nevins/> e <https://www.songtell.com/run-d-m-c-vs-jason-nevins/it-s-like-that> Acesso em: 03 fev. 2024.

Como sugere a produção do grupo “Rap”, na figura 1, a estrofe - momento da catarse - retrata a opressão do sistema social, acompanhada por um sentimento marcante de medo e a fuga traçada como um horizonte de esperança. A referência à “madrugada sinistra” e ao “medo do sistema” denota uma sensação de opressão implícita, no qual se percebem submetidos a limitações e constrangimentos impostos pelo sistema social vigente. Esse cenário é permeado pelo sentimento de medo, como indicado em “Consumido pelo medo do sistema”. Tal sentimento pode ser atribuído a diversas fontes, incluindo a incerteza quanto ao futuro, uma percepção de desigualdade social ou um temor das implicações advindas da constatação do sistema. É perceptível, ainda, que a estrofe aborda a fuga como um recurso para encarar um futuro que se apresenta como desprovido de sucesso, conforme expresso em “Correndo do futuro fracassado”. A fuga, nesse contexto, parece emergir como uma esperança, uma tentativa de escapar das adversidades e de buscar um caminho alternativo e mais promissor.

Já o grupo de estudantes sorteado com o estilo musical “Country”, inspirado na letra da música “*Take Me Home, Country Roads*”, de John Denver, que evoca o desejo de ir para casa, através uma mensagem de amor à terra natal e às suas raízes, se alinha às ideias da letra original. A figura 2 traz a estrofe do grupo “Country”.

Figura 2 - Estrofe criada pelo grupo de estudantes “Country”



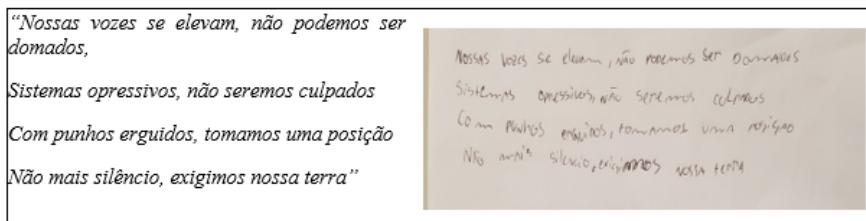
Fonte: Acervo das autoras (2024).

Como sugere a figura 2, na estrofe criada pelo grupo “Country”, a catarse se manifesta na descrição de um ambiente quente e seco, onde cowboys cavalam sem freio, e a música *country* se destaca como o “som do violão que embala as noites e alegra o coração”. Essa estrofe evoca a sensação de escapismo e liberdade característica da música *country*, a qual frequentemente aborda temas relacionados à vida no campo, aventura e um

forte senso de comunidade. Encontrar alegria e conforto na música e em um lugar que permite escapar das preocupações do dia a dia, onde a música *country* proporciona uma experiência emocionalmente gratificante e uma pausa nas pressões da vida contemporânea, cria uma atmosfera de liberação. Nesse cenário, as preocupações cotidianas podem ser deixadas para trás em prol de uma vida mais simples e autêntica.

Por fim, o grupo “*Heavy Metal*”, inspirado na letra de música “*Killing in the Name*”, da banda *Rage Against the Machine*, que é uma crítica contundente ao abuso de poder, opressão e desigualdade social, além de denunciar a corrupção no sistema político e militar, os estudantes enunciaram uma mensagem de protesto em linha com a letra da música, que está apresentada na figura 3.

Figura 3 - Estrofe criada pelo grupo de estudantes “*Heavy Metal*”



Fonte: Acervo das autoras (2024).

Como pode-se perceber, na figura 3, linha inicial da estrofe criada pelo grupo “*Heavy Metal*”, “Nossas vozes se elevam, não podemos ser dominados”, reflete uma resistência vigorosa e um desejo de se libertar das amarras do sistema. O uso da primeira pessoa do plural, “nossas vozes”, sugere uma solidariedade em torno da ideia de se elevar contra a opressão. A referência aos “sistemas opressivos” e à recusa em serem culpados implica uma conscientização aguçada da injustiça social e uma recusa em aceitá-la passivamente. A catarse emerge quando os indivíduos afirmam com convicção, “Com punhos erguidos, tomamos uma posição”, demonstrando um comprometimento ativo em resistir e lutar contra o sistema opressivo. Finalmente, a estrofe culmina com a declaração enérgica, “Não mais silêncio, exigimos nossa terra”, indicando uma reivindicação de direitos e uma demanda por justiça. O “não mais silêncio” sugere o desejo de se fazer ouvir. Esse apelo soa com um senso de empoderamento e um desejo de mudança, que é central para o processo de catarse.

A catarse, o quarto passo, segundo a didática da pedagogia histórico-crítica, de Gasparin (2012), representada na produção das estrofes dos estudantes participantes, implica que, nesse ponto, o educando deve ser capaz de compreender as questões trabalhadas de forma mais coerente e elaborada, além de ser capaz de localizar e entender os problemas sociais colocados na fase de problematização, dando sentido à aprendizagem e utilidade para a vida, algo que o permite contribuir para a mudança social, que pode ser identificada na expressão de sentimentos e pensamentos profundos sobre a realidade retratados nas estrofes produzidas pelos estudantes.

Como sugerem as estrofes criadas pelos estudantes, independentemente da letra da música ou do gênero musical que sortearam para essa produção, pode-se dizer que eles atingiram, ao final da intervenção, um novo nível de desenvolvimento reflexivo-crítico real, que valida o modelo didático de Gasparin (2012) para esse fim. As estrofes criadas pelos estudantes podem ser interpretadas como exemplo de catarse, por meio das quais eles demonstram a capacidade de relacionar o conteúdo trabalhado na escola com a construção social e a reconstrução do conhecimento na busca por mudança social. As evidências do avanço no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes refletem-se também nas respostas no questionário pós-intervenção, que são apresentados na sequência.

5.2 Análise do questionário pós-intervenção

De forma geral, a análise dos dados do questionário pós-intervenção indica que 95% dos respondentes perceberam que o trabalho realizado com as letras de música instigou a discussão, reflexão e conscientização sobre temas relevantes para sua formação profissional e crítica; enquanto apenas 5% não perceberam essa relação.

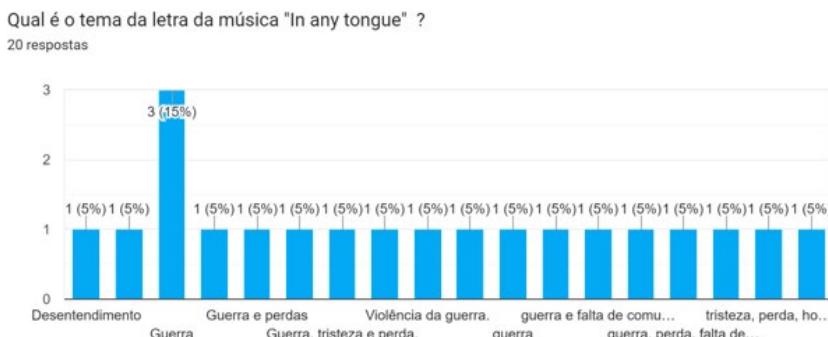
Em relação à importância das letras de música como instrumento para o desenvolvimento da consciência crítica, 65% consideraram muito importante, 20% importante, 5% regular e 5% pouco importante ou não importante. E, no que diz respeito à relevância da letra da música “*In Any Tongue*”, especificamente usada como instrumento de identificação do desenvolvimento crítico real pré- e pós-intervenção, pode-se dizer que todos

os respondentes atribuíram algum grau de relevância a ela: 68,4% atribuíram nível 05 (máximo da pontuação no questionário); 26,3% nível 04; e 5,3% nível 03.

No que se refere à identificação do(s) tema(s) e da(s) emoção/emoções descritas na letra da música "*In Any Tongue*", percebeu-se que houve um aprofundamento na percepção dos estudantes quando comparados os dados dos questionários pré- e pós-intervenção. No questionário pré-intervenção, os respondentes identificaram predominantemente o tema "guerra" na letra da música, associando-o a sentimentos como "tristeza", "medo" e "horror", enquanto outros identificaram o tema "amor", associando-o a sentimentos como "romance", "felicidade" e "calma", que não têm relação direta com a letra da música, que, por sua vez, sugere uma falta de compreensão do que foi solicitado no questionário.

Após a intervenção, os respondentes parecem ter ampliado sua percepção sobre o(s) tema(s) e a(s) emoção/emoções descritas na letra da música "*In Any Tongue*" e compreendido a pergunta do questionário, já que neste momento não houve menção ao tema amor ou sentimentos como romance, felicidade e calma. Ao contrário, todos identificaram o tema "guerra" e/ou o tema e suas imbricações. Entre elas pode-se citar o "Desentendimento", a "Guerra e perdas", a "Guerra, tristeza e perda", a "Violência da guerra", a "Guerra e falta de comunicação", a "Guerra, perda, falta de comunicação social", a "Tristeza, perda, horror da guerra", conforme mostra o gráfico 1.

Gráfico 1 - Tema da letra da música "*In Any Tongue*" pós-intervenção



Fonte: Dados do questionário pós-intervenção (2024).

Ao serem instigados a refletirem sobre o(s) tema(s) da letra da música *"In Any Tongue"* que haviam identificado, os respondentes apontaram as causas e consequências da guerra e propuseram mudanças de comportamento social. Da sistematização dessas reflexões emergiram três categorias temáticas: uma que busca explicar as razões da guerra; outra que aponta as consequências; e outra que propõe mudança de comportamento social, que se subdividem em outras unidades temáticas (Bardin, 2011) e são apresentadas no quadro 2.

Quadro 2 - Categorias temáticas e suas unidades

Causa da guerra	Consequências da guerra	Proposta de mudança de comportamento social
Falta de comunicação: Barreiras linguísticas e culturais, Falta de empatia, Não falar dos sentimentos	Perdas, Violência, Tristeza, Desentendimentos	Língua e cultura não são barreiras Necessidade de aprender a superar barreiras e diferenças Empatia visa a um mundo melhor Sentimentos são universais

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

A partir do quadro 2, pode-se inferir que o instrumento usado para a identificação do desenvolvimento do pensamento crítico real dos participantes pós-intervenção - a letra da música *"In Any Tongue"* - indica não apenas a importância do instrumento pedagógico - letras de música - na sua formação profissional e pessoal, mas também amplia sua visão de mundo e de responsabilidade social ao estar inserido nele. São evidências desse desenvolvimento a capacidade de os estudantes de refletirem sobre causas e consequências da guerra, a partir do instrumento pedagógico (e de pesquisa) - letras de música -, e a propor mudança de comportamento social, para evitar ou minimizar tragédias humanitárias provocadas por ela.

Nesse sentido, pode-se dizer que o aprofundamento do olhar crítico dos estudantes, em diferentes níveis, sobre questões sociais depois da intervenção realizada pode ter sido desencadeado pelo desenho da SD, que se embasou na didática proposta por Gasparin (2012). Colocando de outra forma, a SD partiu do desenvolvimento reflexivo-crítico real/atual dos es-

tudantes (o que eles conseguem perceber na letra da música “*In Any Tongue*” antes da intervenção), visando levá-los a um nível de desenvolvimento reflexivo-crítico mais elevado ao final do processo de desenvolvimento (o que eles conseguem perceber na mesma letra de música depois da intervenção).

Esse processo de desenvolvimento foi mediado pelas atividades de aprendizagem cognitivamente calibradas, tendo letras de música como instrumento pedagógico, para atuar dentro do que Vygotski (1998) denomina de zona de desenvolvimento proximal/potencial, a partir do conceito de desenvolvimento potencial (ou o que os estudantes podem fazer com a ajuda de um *expert*), que tende a levar o aprendiz a um novo nível de desenvolvimento real.

Essa ‘engenharia cognitiva’ para o desenvolvimento do estudante é construída socialmente, como advoga Vygotski (1998), em nosso caso, no microcontexto da sala de aula, mediada pelo professor, que faz uso de procedimentos metodológicos para a condução das atividades, que, por sua vez, têm como objetivo final levar os estudantes a um novo nível de desenvolvimento real, em nosso caso, a perceberem as inter-relações sociais descritas nas letras de música de forma mais profunda e ampla. Cabe ressaltar que esses conceitos Vygotskianos embasam o quadro teórico-didático proposto por Gasparin (2012), que foi usado para guiar a elaboração dos planos das aulas da SD, e assinalados anteriormente no quadro 1.

O estudo evidenciou que letras de música usadas nas aulas de inglês como instrumento pedagógico em atividades de aprendizagem cognitivamente calibradas, seguindo o quadro teórico da didática de Gasparin (2012), fomentou o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes que participaram da pesquisa. Por extensão, pode-se dizer que a SD baseada na didática para a pedagogia histórico-crítica resultou em avanço na capacidade de os alunos participantes de analisar criticamente questões sociais presentes nas letras das músicas trabalhadas e, por meio delas, elaborar proposições de transformação pessoal e/ou social.

Assim sendo, advoga-se aqui que o planejamento de aulas (de qualquer área do conhecimento) baseado nos cinco passos do quadro teórico-didático proposto por Gasparin (2012): prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final, pode favorecer a forma como os estudantes entendem as práticas sociais e podem agir de forma

consciente sobre elas, uma vez que proporciona um ambiente de aprendizado dinâmico e significativo, no qual os alunos são incentivados a se envolver ativamente na construção do conhecimento.

No caso do presente estudo, o primeiro passo, “a prática social”, conectou o conteúdo da aula com situações do mundo real, como as pressões sociais, questões sociais e culturais, incluindo igualdade, justiça e diversidade, tornando-se relevante para os estudantes. Já a “problematização” desafiou os estudantes a questionarem e aprofundarem seu entendimento sobre os assuntos: pressões sociais e sentimentos, e diversidade de gêneros musicais e culturais, promovendo a reflexão crítica. A “instrumentalização” forneceu aos estudantes os conteúdos e ferramentas necessárias para abordar os desafios identificados durante a problematização, como o uso de tecnologia (*smartphones*) para pesquisa e interação, a tecnologia para assistir os *videoclipes* e acessar recursos *online*, e as ferramentas tecnológicas educacionais como *Kahoot* e *Wordwall*, além do desenvolvimento da produção escrita. A “catarse”, por sua vez, permitiu que os participantes do estudo experimentassem uma sensação de realização e compreensão, à medida que aplicavam o que aprenderam em situações práticas, como atividades interativas, criação de estrofes, compartilhamento de ações concretas para lidar com os sentimentos, e em situações pedagógicas, como responder a perguntas de compreensão e socialização de suas produções escritas com o grupo, promovendo discussões sobre diversidade e inclusão. Por fim, mas não menos importante, a “prática social final” incentivou os estudantes a compartilhar suas experiências e *insights* durante as discussões, apresentações individuais, atividades interativas e questionários.

Isso posto, este estudo valida o quadro teórico-pedagógico da didática proposta por Gasparin (2012) e o referencia como um construto teórico-metodológico para pesquisas futuras no campo da pedagogia histórico-crítica integrada ao ensino de línguas estrangeiras na EPT, além do desenho da SD⁵ proposta para o estudo, por conseguinte. Na próxima seção, são indicadas as contribuições deste estudo, suas limitações e indicações para pesquisas futuras.

⁵ Para maiores informações sobre a Sequência Didática desenvolvida para o estudo, indica-se a leitura completa da dissertação intitulada “Letras de Música como Instrumento Pedagógico nas aulas de inglês para formação crítica de estudantes dos Cursos Técnicos Integrados do IFSC/Campus Florianópolis”.

Considerações finais

Os resultados obtidos no estudo demonstraram que a proposta teórico-metodológica de Gasparin (2012), aplicada ao ensino-aprendizagem de idiomas, pode ser eficaz também na promoção do desenvolvimento do pensamento crítico de estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio, proporcionando uma compreensão mais profunda e significativa de conteúdos linguísticos e sociais, ampliando o olhar crítico destes sobre questões sociais do entorno. Além disso, os resultados abrem novas perspectivas de ensino de idiomas, capacitando os estudantes a se tornarem cidadãos autônomos, questionadores e agentes de transformação na sociedade. Entretanto, alerta-se para novas pesquisas aplicadas em outros contextos e com outros participantes, tendo o quadro teórico de Gasparin (2012) como referência, visando corroborar ou refutar os resultados do presente estudo.

Em termos de pesquisa, os resultados ainda indicam uma base sólida para estudos futuros na área de Educação Profissional e Tecnológica, tanto em ambientes formais quanto informais relacionados ao mundo do trabalho e à produção de conhecimento. Os resultados incentivam novas investigações em outras áreas do conhecimento, especialmente as que se inserem na linha de pesquisa de práticas educativas na EPT, que aborda os fundamentos das práticas educativas e o desenvolvimento curricular na EPT em suas diversas modalidades de oferta.

Apesar das contribuições, a pesquisa também apresenta algumas limitações. O universo foi restrito a três cursos técnicos integrados ao ensino médio de um único campus e a amostra foi reduzida aos estudantes que se voluntariaram para o estudo. Dessa forma, os resultados não podem ser generalizados para outros contextos educacionais e estudantes. No entanto, como anteriormente mencionado, replicar do quadro teórico-metodológico usado neste estudo em pesquisas futuras pode corroborar ou refutar os resultados aqui obtidos. Portanto, sugere-se que futuramente se amplie o escopo do estudo, incorporando amostras mais diversificadas de *campi*, de estudantes e se inclua os professores de outros idiomas, além da ampliação do tempo de intervenção, visando a compreender com mais profundidade o uso continuado de letras de música como instrumento pedagógico em diferentes áreas do conhecimento na formação do pensamento crítico dos estudantes na EPT e do próprio construto teórico usado neste estudo.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BETTONI, M.; GALLEGOS-CAMPOS, F. R. Desenvolvimento do Pensamento Crítico e Aprendizagem de Inglês – Resultados e Reflexões Discentes. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 3, p. 42-54, 19 dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/42594> Acesso em: 27 set. 2022.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v.3, n.3, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122> Acesso em: 03 jun. 2022.
- GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. Disponível em: https://gepel.furg.br/images/MANACORDA_MARX_E_A_PEDAGOGIA_MODERNA.pdf Acesso em: 18 ago. 2022.
- PACHECO, E. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36524/profept.v4i1.575> Acesso em: 18 ago. 2022.
- PACHECO, E. **Fundamentos Político-Pedagógico dos Institutos Federais**, IFRN, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%CC%81tico-Pedago%CC%81gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 18 ago. 2022.
- PALACIOS, N.; CHAPETÓN, C. M. Students' Responses to the Use of Songs in the EFL Classroom at a Public School in Bogotá: A Critical Approach. **GIST – Education and Learning Research Journal**, [S. l.], n.

9, p. 9–30, 2014. DOI: 10.26817/16925777.141. Disponível em: <https://latinjournal.org/index.php/gist/article/view/435> Acesso em: 27 set. 2022.

PROENÇA, M. H.; FUINI, L. L. Música E Pensamento Crítico Nas Aulas De Língua Inglesa Na Educação Profissional E Tecnológica. *Educere et Educare*, [S. l.], v. 15, n. 36, 2020. DOI: 10.17648/educare.v15i36.25142. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/25142> Acesso em: 27 set. 2022.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 11^a ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, L. N. da. *Além do “fill in the blanks”*: a música e o ensino de língua inglesa na perspectiva do letramento crítico. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Literários) – Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016. Disponível em <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2164> Acesso em: 27 set. 2022.

YGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebimento em: 05/02/2024.

Acite em: 07/01/2025.