

CLÁUDIA JOTTO KAWACHI

**A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NA AULA
DE LÍNGUA INGLESA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO**



ARARAQUARA – SP.

2008

CLÁUDIA JOTTO KAWACHI

**A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NA AULA
DE LÍNGUA INGLESA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Dirce Charara Monteiro

ARARAQUARA – SP.

2008

CLÁUDIA JOTTO KAWACHI

**A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NA AULA DE LÍNGUA
INGLESA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Dirce Charara Monteiro

Data de aprovação: 27/02/2008

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^a Dr^a Dirce Charara Monteiro (UNESP)

Membro Titular: Prof^a Dr^a Denise Maria Margonari (UFSCAR)

Membro Titular: Prof^a Dr^a Maria Júlia Canazza Dall'Acqua (UNESP)

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

Dedico esta dissertação aos meus pais Milton e Lourdes, pelo incentivo e pelo exemplo que me fizeram persistir na realização deste trabalho. Ao meu irmão Guilherme, pelo auxílio com a linguagem quando as palavras já estavam escassas e pelo apoio de sempre. Ao Fábio, por toda compreensão e paciência, e, sobretudo, pelo carinho em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Prof^a Dr^a Dirce Charara Monteiro, pela orientação, apoio, paciência, amizade e dedicação na realização deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, e a todos os funcionários e professores pelas colaborações para o desenvolvimento desta pesquisa.

Às Profas. Dr^a Eliane H. Augusto–Navarro e Dr^a Maria Julia Dall’Acqua, pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação.

À Prof^a Dr^a Denise Margonari, pelo estímulo para iniciar este estudo e pela constante confiança depositada em mim.

À Prof^a Dr^a Eliane H. Augusto–Navarro, pelo incentivo à pesquisa e demonstrações de afeto desde a graduação e pela amizade que perpassa todas essas etapas.

À amiga Valdicea Moreira, por compartilhar os momentos de incertezas e inquietações e pelas palavras de otimismo e conforto.

Aos participantes desta pesquisa, pela colaboração e receptividade.

Aos professores do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos, pelos ensinamentos durante a fase da graduação e pela amizade de sempre.

À minha família, pelo incentivo e compreensão.

E, sobretudo, a Deus, luz presente em todos os momentos.

RESUMO

O objetivo deste estudo é verificar as potencialidades da música como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa. Acreditamos que o uso da música pode contribuir para o envolvimento dos alunos com atividades na língua-alvo, influenciando positivamente na motivação dos estudantes, que, diante da situação de desprestígio do ensino de inglês, acabam se desinteressando pela aprendizagem. A investigação foi realizada em duas séries do ensino fundamental e uma série do ensino médio de uma escola da rede pública de ensino. Os dados foram analisados com base na bibliografia da área, à luz das teorias de motivação, educação musical e abordagens de ensino. Os resultados obtidos foram positivos confirmando a hipótese deste trabalho de que é possível despertar o interesse dos aprendizes por meio da música, já que esta é uma distração reconhecidamente apreciada por adolescentes. Assim, partindo de um recurso motivador para esses alunos, foi possível elaborar atividades que atingissem o objetivo principal deste trabalho, isto é, a utilização da música como recurso significativo no processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira na rede pública. Esta pesquisa pode contribuir com estudos relacionados à produção de material didático na medida em que, com o auxílio da música, foi possível elaborar atividades que estimularam as quatro habilidades da língua – leitura, escrita, fala e compreensão auditiva, desenvolvendo, também, o trabalho com vocabulário, aspectos gramaticais e interpretação de texto, mantendo-se, durante as aulas, uma associação entre o conteúdo delas e o recurso estudado.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de inglês, motivação, música, escola pública.

ABSTRACT

The aim of this study is to verify the potential of music as a pedagogic resource in the English class. We believe that the use of music may contribute to students' involvement with the activities in the target language, as it positively influences in students' motivation which is sometimes affected by the feeling of disregard that surrounds English classes in Brazil, often leaving students uninterested in learning. The investigation was done with two classes of the elementary school and with one group of high school. The data were analyzed based on the bibliography of the area, considering the theories of motivation, musical education and teaching methodologies. The results were very positive and confirmed the hypothesis of this study, that it is possible to awake students' interest through the use of music, since this is an important hobby appreciated by teenagers. Therefore, with the use of a motivating resource for these students, it was possible to develop activities that reached the main goal of this study, that is, the use of music as a significant resource in the process of teaching and learning English as a foreign language in public schools. This research can contribute to studies about the production of teaching material because, with the aid of songs, it was possible to develop activities that stimulated the four language skills – reading, writing, speaking and listening. Moreover, we could improve the work with vocabulary, grammar aspects, text comprehension, trying to keep during the classes an association between their content and the resource studied.

Keywords: teaching and learning English, motivation, music, public school.

LISTA DE TABELAS E QUADRO

Tabela 1 - Em sua opinião, a música traz contribuições ao ambiente da sala de aula?	59
Tabela 2 - Em caso afirmativo, quais?	59
Tabela 3 - Em sua opinião, o que pode ser aprendido através da música?	59
Tabela 4 - Como? Quais atividades são propostas?	61
Tabela 5 - Quando?	62
Tabela 6 - Em sua opinião, a música traz contribuições ao ambiente da sala de aula?	62
Tabela 7 - Em caso afirmativo, quais?	62
Tabela 8 - Em sua opinião, o que pode ser aprendido por meio da música?	63
Tabela 9 - Como? Quais atividades são propostas?	64
Tabela 10 - Quando?	64
Tabela 11 - Em sua opinião, a música traz contribuições ao ambiente da sala de aula?	64
Tabela 12 - Em caso afirmativo, quais?	65
Tabela 13 - Em sua opinião, o que pode ser aprendido por meio da música?	65
Tabela 14 - Como você se sentiu durante essa aula?	71
Tabela 15 - Por que você gostou da atividade?	76
Tabela 16 - Como você se sentiu durante essa aula?	76
Tabela 17 - Em sua opinião, o que foi possível aprender com essa atividade?	77
Tabela 18 - Você gostou da atividade? Por quê?	81
Tabela 19 - Como você se sentiu durante essa aula?	82
Tabela 20 - Como você classificaria essa atividade?	83
Tabela 21 - Em sua opinião, o que foi possível aprender com essa atividade?	83
Tabela 22 - Como você se sentiu durante essa aula?	87
Tabela 23 - O que foi possível aprender com essa atividade?	87
Tabela 24 - Como você classificaria a atividade?	87
Tabela 25 - Você gostaria que sua professora utilizasse música na próxima aula? Por quê?	87
Tabela 26 - Você gostou da atividade? Por quê?	91
Tabela 27 - Como você se sentiu durante essa aula?	91
Tabela 28 - Em sua opinião, o que foi possível aprender com essa atividade?	92
Tabela 29 - Como você classificaria essa atividade?	93
Tabela 30 - Você gostou da atividade? Por quê?	97
Tabela 31 - Quais os pontos positivos da atividade aplicada?	98
Tabela 32 - Em sua opinião, o que foi possível aprender com essa atividade?	98
Tabela 33 - Você gostou da atividade? Por quê?	103
Tabela 34 - Como você se sentiu durante essa aula	103

Tabela 35 - Em sua opinião, o que foi possível aprender com essa atividade?	105
Tabela 36 - Você gostou da atividade? Por quê?	105
Tabela 37 - Como você se sentiu durante essa aula?	109
Tabela 38 - Em sua opinião, o que foi possível aprender com essa atividade?	110
Tabela 39 - Você gostou da atividade? Por quê?	114
Tabela 40 - Como você se sentiu durante essa aula?	115
Tabela 41 - Aspectos positivos da atividade aplicada	115
Tabela 42 - Aspectos negativos da atividade aplicada	115
Tabela 43 - Você gostou da atividade? Por quê?	119
Tabela 44 - Como você se sentiu durante essa aula?	119
Tabela 45 - Em sua opinião, o que foi possível aprender com essa atividade?	119
Quadro 1 – Atividades elaboradas, público alvo e objetivos a serem atingidos	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 REFERENCIAL TEÓRICO	17
1.1 O ensino de inglês no contexto educacional atual	17
1.2 O conceito de abordagem e as abordagens de ensino	20
1.2.1 Abordagem tradicional e abordagem estrutural	21
1.2.2 Abordagem Comunicativa.....	23
1.3 A potencialidade da música como material didático na abordagem comunicativa	26
1.4 O universo da música	27
1.5 Música e educação	30
1.6 Música e ensino de segunda língua ou língua estrangeira.....	31
1.7 Música e motivação no ensino-aprendizagem de língua estrangeira / segunda língua	34
1.7.1 O modelo sócio-psicológico de Gardner	34
1.7.2 O modelo motivacional de Dörnyei e Otto	35
1.7.2.1 Seqüência de ações	36
1.7.2.2 Influências motivacionais	36
1.7.2.3 Mais fatores que influenciam a motivação	37
2 PERCURSO METODOLÓGICO	44
2.1 Natureza da Pesquisa	44
2.2 Procedimentos para a coleta de dados	46
2.2.1 As observações	46
2.2.2 Os questionários	47
2.2.3 A entrevista	48
2.3 O contexto educacional da pesquisa	48
2.3.1 A opção pela escola pública	48
2.3.2 Caracterização do contexto da pesquisa	50
2.3.3 Seleção dos participantes da pesquisa	51
2.3.4 A professora	52
2.3.5 Os alunos	53
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	55
3.1 Entrevista inicial com a professora	55
3.2 Primeira fase da observação	56
3.3 Elaboração de atividades	66
3.4 Atividades propostas: descrição e análise	69
3.4.1 1º ano do ensino médio	69
3.4.2 Sétima série do Ensino Fundamental – turma A	88
3.4.3 Sétima série do Ensino Fundamental – turma B	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	127

APÊNDICES	131
A. Questionário para os alunos – diagnóstico	132
B. Song activity nº1- 7ª série	133
C. Song activity nº2- 7ª série	134
D. Song activity nº3- 7ª série	135
E. Song activity nº1- 1ºI	136
F. Song activity nº2/nº3- 1ºI	137
G. Song activity nº4- 1ºI	138
H. Depoimento solicitado aos alunos	139
I. Roteiro de entrevista com o professor	140
J. Roteiro para 2ª entrevista com a professora	141

INTRODUÇÃO

Music is the universal language of mankind.
Henry Wadsworth Longfellow¹

Com a finalidade de apresentar a motivação para este estudo, julgamos pertinente retomar a trajetória da pesquisa, ao mesmo tempo em que traçamos um perfil autobiográfico, relembando os momentos principais que contribuíram para a realização deste trabalho. O interesse e a curiosidade acerca dos benefícios da música são advindos da minha formação em Letras – Licenciatura em Português e Inglês na renomada instituição de ensino superior UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos e de minha experiência profissional.

No entanto, é preciso voltar na ordem cronológica dos acontecimentos para que o entendimento seja mais fácil. A escolha pelo curso de Letras foi pautada em minha experiência como professora de inglês, que teve início no ano de 1997, em um instituto particular de idiomas, local no qual atualmente exerço o cargo de Coordenadora Pedagógica e mantenho a atuação como professora. Também desempenho o cargo de professora nas 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e nos 1^o e 2^o anos do Ensino Médio em uma escola da rede particular.

Retomando a fase da graduação, momento que me forneceu subsídios para o início da pesquisa e o fomento para a carreira docente, cabe ressaltar que a Universidade promoveu e ainda promove muitas oportunidades de envolvimento com pesquisa, como projetos de extensão, dos quais tive o privilégio de participar. Cabe destacar um, em particular, coordenado pela professora Dr^a Eliane Hércules Augusto-Navarro, que contribuiu para a pesquisa que aqui se concretiza. Uma das participantes do grupo, que, na ocasião, ofertava um curso pré-vestibular para alunos na rede pública e conduzia um estudo acerca do material elaborado para esse público, comentou que havia maior participação dos alunos quando os professores utilizavam música. Segunda ela, os alunos sentiam-se motivados a participar e, quando esse recurso não era utilizado, os alunos a questionavam, demonstrando maior interesse nas aulas em que ele estava presente.

A participação em jornadas e congressos contribuiu para ratificar essa informação, uma vez que as apresentações que continham a palavra música nos títulos ou resumos, em geral, eram as mais requisitadas. As salas ficavam lotadas e os professores afirmavam que utilizavam música porque os alunos gostavam, assim, estavam sempre em busca de atividades

¹ Citação disponível < <http://www.quotegarden.com/music.html> > Acesso em: 6 de julho de 2007.

que envolvessem esse recurso. No entanto, percebemos que as atividades propostas não exploravam todos os benefícios da música, limitando-se a exercícios de *fill in the blanks*, nos quais os alunos escutam a música e completam as lacunas com as palavras que estão faltando. A música também era utilizada para tradução ou para mero momento de relaxamento.

Essas situações eram destoantes do curso oferecido pela UFSCar, no qual as atividades utilizavam música para ensinar determinado conteúdo, ou para rever e exercitar estruturas importantes da língua. Diante dessa realidade, resolvi desenvolver minha prática de estágio sobre esse tema. Elaborei algumas atividades que considerava pertinentes ao currículo e as apliquei em um mini-curso ofertado aos alunos do 1º e 2º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública. Durante esse período pude observar que a música contribuía para a aprendizagem da língua na medida em que os alunos ficavam mais receptivos ao aprendizado, ou seja, a música servia como “porta de entrada” para o ensino dos conteúdos. Com o intuito de investigar as potencialidades da música, elaborei também um projeto de iniciação científica desenvolvido com os dados coletados no curso para vestibulandos na UFSCar.

Embora as experiências tenham sido bem sucedidas, restava a dúvida se esse recurso poderia ser incorporado ao fazer docente cotidiano. Quando apresentava os resultados positivos obtidos no estágio, alguns professores alegavam que o curso, por ter sido oferecido em outro horário, já que se tratava de uma atividade extra, não uma disciplina obrigatória do currículo escolar, atraiu alunos que já estavam interessados, e me questionavam quanto à eficácia da música em um ambiente real de sala de aula.

Tendo em vista a vontade de testar um recurso que havia se apresentado eficaz em alguns contextos e buscando analisar o potencial da música como elemento que promove o envolvimento, desperta o interesse e, acima de tudo, se constitui como material a ser explorado visando à aprendizagem da língua inglesa, é que ingressei no Mestrado.

A minha vivência como professora de inglês e a atuação em diferentes contextos de ensino-aprendizagem contribuíram para a motivação desta pesquisa, somando-se a isso, o desejo de colaborar com o ensino de inglês da rede pública, que vem sendo esquecido por muitos, reforçando a crença de que somente na escola de idiomas é que se aprende inglês.

Esta dissertação de mestrado é, portanto, resultado de indagações quanto à utilização da música e representa um aprofundamento do projeto de iniciação científica anteriormente desenvolvido na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)², durante o qual verificamos a

² Projeto PUIC “A música como um recurso para elaboração de material didático-pedagógico em um curso de inglês para vestibulandos”, orientado pela professora Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro.

importância da música como um valioso recurso didático. Buscamos, com este estudo, verificar a potencialidade da utilização da música como um recurso pedagógico motivador para a aprendizagem da língua inglesa.

Além de investigar os efeitos que a música exerce no envolvimento dos alunos (sujeitos de pesquisa), pretendíamos, sobretudo, verificar se é possível utilizá-la como texto a ser lido e interpretado, analisando sua eficácia para despertar o interesse dos aprendizes.

Atualmente, no processo de ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, ainda prevalece o uso do método tradicional. Professores privilegiam a memorização de estruturas e regras gramaticais, atendo-se ao desenvolvimento da competência lingüística³ e não ao uso comunicativo da língua alvo. Não há espaço para o desenvolvimento da criatividade dos alunos, comumente tratados como seres passivos, restritos à reprodução de conhecimentos, distantes da criação dos mesmos.

Nessa mesma perspectiva, Margonari (2001) caracteriza o contexto educacional como “escola triste”, na medida em que a alegria e a criatividade são reprimidas, recebendo grande ênfase a transmissão, memorização e reprodução do conhecimento. É nesse contexto que acreditamos no papel da música como recurso que pode ser empregado em diferentes situações de aprendizagem, visando a estimular a criatividade, a reflexão e contribuindo para um ensino eficaz e prazeroso da língua.

A partir de um estudo abrangente sobre o papel da música no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE), Stansell (2000) afirma já ter sido provado que a música, durante esse processo, diminui a ansiedade, aumenta a motivação, promove o interesse e contribui para a diversão dos envolvidos. Stansell afirma ainda que ela possui um papel fundamental em todas as áreas de aquisição de uma língua, ou seja, auxilia no aprendizado de vocabulário, de pronúncia e de gramática, assim como na fluência.

Concordamos, assim, que a música pode ser utilizada como um recurso pedagógico na medida em que, por meio dela, é possível desenvolver atividades lúdicas e prazerosas que estimulem as quatro habilidades – escrita, leitura, fala e compreensão auditiva⁴ – necessárias para se aprender uma língua estrangeira.

Ao discorrer sobre um estudo na área de psicologia que procurava entender o papel da música na adolescência, Tarrant, North e Hargreaves (2000) revelam o grau de importância da

³ O conceito de competência lingüística está incluído no conceito de competência comunicativa, que é mais amplo e engloba outras habilidades lingüísticas.

⁴ As quatro habilidades necessárias na aquisição de uma língua estrangeira são comumente usadas em inglês – *writing, reading, speaking e listening* – no entanto, neste trabalho usaremos as denominações em português.

música na vida dos adolescentes ingleses e norte-americanos. Dentre as diversas razões para ouvir músicas, citadas pelos autores, as mais relevantes para os informantes são as que englobam o fato de que a música ajuda a passar o tempo, alivia o tédio e a solidão e estabelece um clima de bom humor.

A música também pode ser um recurso importante para a redução do “filtro afetivo” (KRASHEN, 1987). Na aquisição de uma segunda língua, há variáveis afetivas como motivação, autoconfiança e baixa ansiedade que estão relacionadas ao sucesso ou ao fracasso da aprendizagem. Assim, de acordo com Krashen, alunos motivados, confiantes e com baixa ansiedade tendem a ser bem sucedidos no processo de aquisição da segunda língua, pois possuem um baixo “filtro afetivo” devido ao clima descontraído da sala de aula.

É nesse aspecto que a música pode representar um elemento eficaz no ensino de uma LE (ou L2, dependendo do contexto), pois de acordo com Murphey (2002) - que conduziu um estudo sobre o uso de músicas pop no ensino de inglês como LE - um dos aspectos mais importantes com relação à música é a sensação de relaxamento que ela propicia. Murphey complementa essa idéia ao afirmar, ainda, que a música proporciona variedade e diversão bem como harmonia entre as pessoas. Com a utilização de um recurso que promove a interação entre alunos e professores e proporciona um ambiente favorável à aprendizagem, esta pode se tornar mais agradável para os envolvidos.

Com base nas leituras realizadas e, considerando o contexto de ensino de inglês na rede pública, levantamos as seguintes **perguntas de pesquisa**:

- Como incorporar o uso da música – como recurso significativo para o ensino de línguas – ao fazer docente cotidiano?

Essa pergunta inicial pode ramificar-se nas seguintes:

- Qual a influência da música na motivação e no interesse dos alunos do Ensino Fundamental e Médio e no desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos?
- Que tipos de materiais didáticos podem ser desenvolvidos a partir de músicas?

A nossa **hipótese** é a de que a maneira como o ensino de inglês da rede pública tem sido trabalhado (com base em nossas observações e estudos que serão posteriormente abordados), pode contribuir para o aumento do desinteresse dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Campos-Gonella (2007), que realizou um estudo sobre a influência do material didático na motivação nos alunos da rede pública, ratifica a questão da desmotivação dos aprendizes. Segundo a pesquisadora, os alunos chegam motivados e curiosos para a aprendizagem, o que resulta em maior engajamento dos alunos na 5ª série – momento em que eles iniciam seus estudos do idioma – no entanto, devido a diversos fatores,

os aprendizes perdem o interesse e não investem mais na aprendizagem da língua. Acreditamos que a música pode representar um recurso eficaz para resgatar o interesse e o envolvimento desses alunos.

O nosso pressuposto é de que a música pode ser utilizada como: texto no desenvolvimento de leitura; insumo para o desenvolvimento da escrita; elemento gerador de temas para discussões orais e, ainda, como base para exercícios de audição e pronúncia. Poderíamos contar, dessa maneira, com uma proposta inovadora de trabalhar a língua inglesa em todos os seus aspectos, partindo de um recurso que é reconhecidamente apreciado por adolescentes.

A música, portanto, poderá ser usada como uma ligação entre o que os alunos necessitam, ou seja, o desenvolvimento cognitivo da língua inglesa e aquilo de que eles gostam, proporcionando a motivação e o bom humor. Estaríamos unindo a necessidade dos alunos com aquilo que eles querem e gostam de fazer em relação ao “uso” do inglês, seguindo a proposta de Augusto (1997).

Para realizar esta investigação selecionamos três classes de uma instituição da rede pública de ensino, sendo uma do Ensino Médio e duas do Ensino Fundamental. As justificativas para essa escolha estão detalhadas no capítulo sobre metodologia.

As perguntas de pesquisa conduzem à proposição dos seguintes **objetivos**:

Objetivo Geral:

Avaliar a possibilidade de incorporar a música como recurso significativo ao processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE no Ensino Fundamental e Médio.

Objetivos Específicos:

- verificar quais atividades elaboradas são pertinentes ao currículo escolar e podem ser exploradas por estimularem e desenvolverem as quatro habilidades necessárias para a aprendizagem da língua inglesa;

- avaliar a relação professor-aluno durante as atividades com música, fazendo uma comparação com as aulas nas quais não há a utilização desse recurso.

Esperamos, com o desenvolvimento desta pesquisa, levantar elementos que apontem caminhos para a elaboração de material didático eficaz para o desenvolvimento de atividades com as quatro habilidades, contribuindo para a melhoria do ensino-aprendizagem de língua inglesa na rede pública, tornando o ensino de inglês mais interessante e prazeroso para os educandos.

Esta dissertação está **organizada** em três capítulos, além desta introdução, e das considerações finais. Na introdução são apresentados o tema da pesquisa, as perguntas e os objetivos que nortearam este estudo.

O primeiro capítulo traz os fundamentos básicos para a nossa pesquisa. A primeira seção que trata do ensino de inglês no contexto atual é seguida de uma apresentação das principais abordagens de ensino de inglês, com ênfase na abordagem comunicativa. O potencial da música como material didático é avaliado na seção seguinte. Ainda neste primeiro capítulo são apresentadas as principais contribuições teóricas sobre o uso de música, partindo dos estudos sobre educação musical e passando pelas pesquisas que apresentam a música como recurso didático-pedagógico que é o foco deste trabalho. Uma apresentação sobre motivação relacionada ao ensino-aprendizagem de uma segunda língua encerra este capítulo sobre fundamentos.

No capítulo 2, *Percurso metodológico*, apresentamos a natureza da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e a seleção do contexto de pesquisa que, por sua vez, é composto pela instituição, pela professora e pelos alunos.

O capítulo 3, *Análise e Discussão dos Dados*, foi dedicado à apresentação e discussão dos dados coletados para esta pesquisa feita com o intuito de responder às perguntas formuladas nesta seção, tendo sido norteadas pelos objetivos propostos.

Nas *Considerações Finais*, apresentamos uma súmula dos principais resultados obtidos e propomos encaminhamentos para pesquisas futuras.

Encerramos o trabalho com as *Referências* e os *Apêndices*.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

There is no human society without its poetry. There is no human society without its music. When put together, they constitute a powerful force for both cultural cohesion and identity and for individual fulfillment.

Alan Maley apud Murphy, 2002, p. 3

Este capítulo é destinado aos pressupostos teóricos que nortearam esta pesquisa. Iniciaremos a discussão com a situação atual do ensino de inglês passando pela reflexão sobre as abordagens de ensino existentes no ensino-aprendizagem de línguas, retomando os princípios básicos das abordagens tradicional, estrutural e comunicativa, com maior ênfase sobre esta última, posto que visamos, com a elaboração das nossas atividades, a atender aos preceitos dessa abordagem.

O presente estudo também buscou embasamento teórico sobre a educação musical. Assim, serão abordados: o conceito de música, o universo que a constitui, os benefícios que a linguagem musical apresenta à educação, bem como o uso da música como recurso didático-pedagógico para a aula de inglês.

Neste capítulo também apresentaremos alguns fundamentos sobre motivação relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas, buscando uma reflexão acerca dos modelos motivacionais e os fatores que influenciam na motivação do aprendiz.

1.1 O ensino de inglês no contexto educacional atual

O inglês apresenta-se hoje como língua universal; há mais pessoas falando inglês atualmente do que qualquer outra língua já falada ao longo da história. Segundo Medgyes (1994), o inglês tornou-se a principal língua de comunicação internacional, tida como a língua franca do mundo. O autor chama a atenção para o fato de o inglês ter se tornado a língua oficial dos negócios, bancos, indústrias, comércio, transporte, turismo, esportes, propaganda, música, ciência, entre outros.

É notório o caráter hegemônico que a língua inglesa assume diante das demais, o que representa um reflexo das relações políticas e econômicas dominantes exercidas pelos países cujos falantes são nativos na língua, como afirmam Nascente (2000) e Resende (2003). Esse cenário revela, portanto, a importância do ensino-aprendizagem da língua inglesa.

No entanto, no contexto educacional brasileiro, este quadro é um tanto distinto. Aparentemente, não há dúvidas quanto à relevância do ensino de inglês. O senso comum propaga a idéia de que é fundamental aprender uma língua estrangeira. Entretanto, na rede pública de ensino, o que se observa é que a disciplina Língua Inglesa não tem a mesma ênfase que os demais conteúdos escolares, apresentando problemas quanto ao seu ensino-aprendizagem, como comprovam as pesquisas de Margonari (1997) e Silveira (2002).

Silveira (2002) ressalta que essa situação de desprestígio das línguas estrangeiras nos currículos escolares nacionais é consequência de algumas mudanças estruturais estabelecidas pelo governo. Segundo essa pesquisadora, uma medida que influenciou nessa perspectiva negativa foi a mudança de *status* da Língua Estrangeira de *disciplina* para *atividade*, contida na resolução da Secretaria da Educação nº 1/85. De acordo com essa resolução, a Língua Inglesa perdeu o status de *disciplina*, tendo sido transformada em *atividade*, diferenciando-a dos demais conteúdos no sentido dos critérios de avaliação, apenas reprovando o aluno com baixa frequência, não levando em consideração as notas obtidas durante o ano letivo.

Pode-se verificar que a resolução acima citada provocou uma mudança na atitude dos professores na época. Ao invés de refletirem sobre a nova situação buscando métodos, técnicas, materiais, e revendo os objetivos do ensino de inglês como LE, o que sucedeu foi o contrário. Alguns professores falsearam o real contexto de ensino da língua estrangeira, omitindo de seus alunos o status desfavorável da disciplina para que não a desvalorizassem ainda mais. Silveira (2002) chama a atenção para o fato de essa situação ter exigido do professor uma maior reflexão sobre *como* e *por que* ensinar inglês na escola pública. Hoje, mesmo o inglês tendo readquirido o status de disciplina obrigatória do currículo escolar, essa reflexão ainda se faz necessária e essencial.

Margonari (1997, p.2) revela que, de modo geral, as escolas públicas realizam mal, ou não têm conseguido desempenhar a tarefa de ensinar inglês. De acordo com o seu diagnóstico,

As dificuldades encontradas englobam problemas mais gerais comuns a várias disciplinas, como, por exemplo, a escassez de recursos materiais, classes numerosas, baixa remuneração dos professores, formação insuficiente que não os preparou adequadamente para enfrentar a realidade das salas de aula, excesso de turmas e jornada intensa de trabalho, que muitas vezes impossibilitam uma maior dedicação às disciplinas ministradas e inviabilizam oportunidades de frequência a cursos de atualização e aperfeiçoamento. Além disso, existem ainda algumas dificuldades específicas em relação ao trabalho dos professores de inglês que podem ser atribuídas ao uso de uma metodologia tradicional, bem como à falta de conscientização dos alunos em relação à importância da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Outro aspecto negativo apontado por Margonari é a má formação de muitos professores de inglês. Devido à falta de uma maior competência no domínio do idioma, esses professores optam pela utilização de métodos tradicionais, que conferem aos mesmos maior segurança, pois esses métodos se caracterizam pela predominância da gramática e pouca ou nenhuma ênfase nas habilidades comunicativas. Frequentemente, o inglês é trabalhado por meio de métodos estruturalistas que valorizam o ensino das formas da língua e não o seu uso e significação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) ressaltam a falta de pragmatismo do ensino de língua estrangeira que está restrito ao desenvolvimento da habilidade de leitura.

Quanto aos objetivos, a maioria das propostas prioriza o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, mas essa opção não parece decorrer de uma análise das necessidades dos alunos, nem de uma concepção explícita da natureza da linguagem e do processo de ensino e aprendizagem de línguas, tampouco de sua função social. Evidencia-se a falta de clareza nas contradições entre a opção priorizada e os conteúdos e atividades sugeridos. Essas contradições aparecem também no que diz respeito à abordagem escolhida. A maioria das propostas situa-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizadas. (BRASIL, 1998, p.24)

Assim, diante do contexto acima explicitado, torna-se desejável a busca de recursos pedagógicos que estimulem a utilização das quatro habilidades necessárias para se aprender uma LE – fala, escrita, leitura e compreensão auditiva – e que despertem o interesse e a motivação dos alunos. É importante destacar que a aprendizagem de uma língua engloba as quatro habilidades sugeridas acima. No entanto, muitas vezes não é possível, nem necessário, o desenvolvimento delas no mesmo nível de proficiência.

De acordo com a Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna (1992), no ensino fundamental e no ensino médio, o foco do ensino de língua inglesa é distinto. No fundamental o objetivo é a “aquisição de uma habilidade comunicativa geral, embora bastante limitada” (p. 18) A finalidade da língua estrangeira neste período é estabelecer o contato inicial com a habilidade oral, relacionando o idioma com a experiência de vida do aluno.

Por outro lado, no ensino médio, a ênfase é no uso pragmático e imediato da língua. “A meta preponderante será preparar o aluno para que ele tenha acesso à informação técnica, cultural e científica, pela ênfase no estudo de textos. O inglês será então um instrumento de estudo em qualquer área a nível superior, ou, ainda, instrumento de trabalho na vida profissional”. (p. 18)

Acreditamos que a música constitui uma alternativa adequada, na medida em que, por meio dela, é possível estimular essas habilidades, cabendo ao professor explorar esse recurso de acordo com seu contexto e objetivos de ensino.

1.2 O conceito de abordagem e as abordagens de ensino

Nesta seção, além dos princípios básicos da abordagem comunicativa, discutiremos também alguns elementos das abordagens tradicional e estrutural para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Essa retomada se faz necessária porque, apesar da superioridade do paradigma comunicativo, em grande parte das escolas da rede pública de ensino, o método tradicional da gramática e tradução e métodos estruturais com base em atividades mecânicas sobre a forma, que privilegiam, respectivamente, o domínio de regras gramaticais e das estruturas da língua, em detrimento do uso, foco da abordagem comunicativa, ainda são utilizados, como aponta Almeida Filho (2005 b, p. 19):

A grande maioria das classes de língua estrangeira nas escolas públicas, que equivale à base de sustentação profissional na área de ensino, e praticamente todos os livros didáticos nacionais à venda no momento enfatizam a aprendizagem consciente das formas da língua combinada com exercícios de automatização de modelos. O grande pressuposto é que o domínio da forma (gramatical e do léxico) levará por extensão e transferência ao uso normal da língua-alvo.

Cabe ressaltar que não há objeções quanto ao uso de algumas técnicas previstas no método da gramática e tradução, caso elas propiciem uma aprendizagem significativa da língua. O “problema” dessa metodologia é a simplificação da linguagem, pois acredita-se que o domínio das estruturas lingüísticas conduzirá ao conhecimento da língua, desconsiderando fatores ligados ao real uso da língua ou as habilidades que envolvem a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Passamos assim, a discorrer sobre o conceito de abordagem e suas implicações para este estudo. De acordo com Almeida Filho (2005a, p.13), a definição de abordagem está relacionada à filosofia de trabalho do professor, que envolve suas crenças e princípios, como ilustra a citação seguinte:

A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de

aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua.

O autor argumenta que, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, é preciso considerar dois tipos fundamentais de abordagem: de aprender e de ensinar. A primeira diz respeito às maneiras de estudar do aluno e o preparo do mesmo para o uso real da língua. Já a abordagem de ensinar é caracterizada pelo “conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global⁵ de ensinar uma língua estrangeira”. (p. 13)

Concordamos com a concepção de abordagem de Almeida Filho e evidenciamos que a atuação do professor será fortemente influenciada pela sua abordagem, tendo em vista que é na prática, com a elaboração de atividades, planejamento das aulas e avaliações que a abordagem do professor se materializará, ou seja, seus pressupostos e crenças sobre o que é aprender e ensinar uma língua estrangeira serão determinantes na maneira como ele desempenhará o seu papel.

1.2.1 Abordagem tradicional e abordagem estrutural

Na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira podemos identificar pelo menos três grandes abordagens: a tradicional, a estrutural e a comunicativa. Monteiro (2004, p. 19) destaca que as abordagens de ensino estão sempre vinculadas aos paradigmas lingüísticos vigentes, citando o exemplo da abordagem estrutural associada às premissas lingüísticas estruturalistas:

Se recuperarmos a trajetória do ensino de línguas de um modo geral, mais particularmente do inglês, poderemos observar que as abordagens de ensino sempre estiveram estreitamente vinculadas aos paradigmas lingüísticos vigentes. Assim foi, por exemplo, com o estruturalismo. Os materiais didáticos produzidos nas décadas de sessenta e setenta (e, alguns, até hoje) baseavam-se, principalmente, nos pressupostos lingüísticos estruturalistas, bem como nas concepções behavioristas de aprendizagem, que valorizavam a memorização das estruturas básicas, enfatizando os aspectos formais da língua em prejuízo dos aspectos semânticos.

Até meados da década de sessenta observou-se o predomínio da abordagem tradicional, que é ainda hoje utilizada em alguns contextos, seguida da abordagem estrutural nas duas décadas seguintes.

⁵ Por operação global de ensino de uma língua estrangeira entende-se “o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes”. (ALMEIDA FILHO, 2005 a, p. 13)

Destacamos a importância dessas duas abordagens que dominaram o cenário de ensino-aprendizagem de línguas e ainda se fazem presentes, com o intuito de compará-las com a abordagem comunicativa que norteou este projeto.

A abordagem tradicional não visa ao desenvolvimento das habilidades comunicativas do aluno, tendo como foco o domínio de regras gramaticais, memorização de vocabulário e a tradução, com ênfase na habilidade de leitura e escrita. Segundo Larsen-Freeman (2000), o propósito fundamental do método de gramática e tradução, baseado na abordagem tradicional, é capacitar os aprendizes para a leitura de obras literárias, já que a linguagem literária é vista como superior à língua falada. A autora também afirma que é preciso saber traduzir para se obter sucesso como aprendiz da língua.

Nessa abordagem, o professor representa a autoridade máxima na sala de aula, cabendo a ele corrigir os erros dos estudantes, garantindo exatidão na suas produções. Os alunos têm papéis passivos, seguindo as instruções do mestre, com raras situações de solicitação para participação mais criativa e com pouca interação aluno-aluno. Para Brown (2001), métodos baseados na abordagem tradicional permanecem populares até os dias atuais devido aos poucos conhecimentos exigidos do professor, que se limita a transmitir regras gramaticais e a passar exercícios de leitura e tradução.

O aprofundamento das pesquisas sobre língua e aprendizagem de línguas, aliado às necessidades conjunturais geradas por alguns fatos históricos, levou à proposição de um novo paradigma, o estrutural. Larsen-Freeman (2000), ao apresentar os métodos baseados nesta abordagem, relata que o método áudio-lingual surgiu nos Estados Unidos durante a segunda Guerra Mundial, com base nas idéias da lingüística descritiva e da psicologia behaviorista. Nessa ocasião houve a necessidade emergente da aprendizagem de uma língua estrangeira para propósitos militares. O foco desses métodos era utilizar a língua-alvo para comunicação, mas utilizando técnicas de memorização de estruturas, transformando a aprendizagem num processo de aquisição de automatismos e desprezando correlações com a língua materna.

Como exemplo de técnicas utilizadas para a aprendizagem dos conteúdos, podemos citar exercícios de substituição, repetição de falas de diálogos pré-selecionados e imitação de falantes nativos. A língua é utilizada para a comunicação, no entanto, não há uso real, pois os alunos repetem ou imitam modelos, ocorrendo uma falsa comunicação, em que alunos são expostos a uma amostra de linguagem na qual praticam estruturas previamente ensinadas.

O professor deve ser modelo de falante nativo para os alunos, cabendo a ele evitar os erros dos aprendizes, reforçando a participação deles por meio de incentivos e elogios como “muito bem, excelente”, entre outros. A função do professor também é conduzir e controlar o

comportamento dos alunos na língua-alvo. Os estudantes desempenham passivamente seus papéis, adquirindo automaticamente algumas estruturas básicas da língua e vocabulário, mas não aprendem a usar a língua em contextos reais de comunicação.

Brown (2001) destaca que esta metodologia obteve sucesso considerável e suas adaptações são encontradas em metodologias contemporâneas. O autor argumenta que o método áudio-lingual está enraizado em perspectivas teóricas respeitáveis da época. Os materiais foram cuidadosamente preparados, testados e aplicados e os aprendizes tiveram êxito na aprendizagem da língua-alvo. No entanto, Brown aponta para algumas descobertas que enfraqueceram esse método, como o fato de que a língua não é adquirida por uma formação de hábito, que não se deve necessariamente impedir que os alunos cometam erros e que conhecer estruturas lingüísticas não é saber uma língua.

A abordagem estrutural foi e é alvo de críticas feitas por diversos estudiosos da área. Littlewood (1981, p.1), um dos pais da proposta comunicativa, critica as características estáticas da concepção estrutural. Para esse autor, “a visão estrutural da língua concentra-se no sistema gramatical, descrevendo as maneiras pelas quais itens lingüísticos podem ser combinados”⁶. (tradução nossa)

Almeida Filho (2005b, p. 19-20) argumenta contra a simplificação da linguagem, presente nesta abordagem:

O atendimento à forma tem causado uma simplificação da linguagem que por sua vez reduz a verossimilhança com as negociações, conflitos e desencontros próprios da vida. Não há amostras de linguagem o que objetar, questionar ou indagar mais a respeito. Embora o propósito não seja esse, o seu efeito tem sido, na melhor das hipóteses, uma experiência educacional superficial, e na pior, um processo subliminar de alienação auxiliado pela língua estrangeira.

Passamos agora para a discussão dos pressupostos da abordagem comunicativa, cujos princípios nortearam esta pesquisa.

1.2.2 Abordagem Comunicativa

Atualmente, na área de ensino-aprendizagem de língua inglesa como LE, o paradigma vigente é o comunicativo, constituindo-se, inclusive, no modelo recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Muito tem sido produzido e discutido sobre esse

⁶ “The structural view of language concentrates on the grammatical system, describing ways in which linguistic items can be combined”.

paradigma. Para Monteiro (2004), a proposta comunicativa surgiu há mais de duas décadas apresentando como foco o **uso** da língua em detrimento da forma.

Seguindo os pressupostos da abordagem comunicativa, os aprendizes de uma língua estrangeira devem utilizá-la em situações reais, nas quais a língua representa o meio que possibilita estabelecer uma comunicação. De acordo com Larsen-Freeman (2000), nos comunicamos quando usamos a língua para determinada função, como argumentar ou persuadir. A autora afirma que comunicação é processo, o que caracteriza como insuficiente o domínio de estruturas lingüísticas e gramaticais. Os alunos precisam saber utilizar esse conhecimento para negociar um significado, estabelecendo sentido por meio da interação entre os falantes.

Littlewood (1981), ao discorrer sobre as mudanças do paradigma tradicional para o comunicativo, destaca a importância do foco no significado e não mais na forma, pois em nossa linguagem cotidiana normalmente focamos nossa atenção no significado daquilo que dizemos ou ouvimos e não na estrutura lingüística. O autor define que este é o objetivo do ensino de uma língua estrangeira: aumentar a gama de situações de comunicação nas quais o aluno pode atuar tendo como foco principal o significado, não se sentindo pressionado a atentar apenas para a forma.

Canale (1983) ressalta que o aprendiz de uma segunda língua deve ter a oportunidade de participar de interações comunicativas significativas, ou seja, o aluno precisa entrar em contato o uso real da língua na medida em que atende às necessidades de um contexto original de comunicação.

De acordo com a abordagem comunicativa, o aluno deve desenvolver habilidades para o “uso real” da língua, não utilizando amostras de linguagem simplificadas ou limitadas como as encontradas nas aulas pautadas na abordagem tradicional.

De acordo com Canale (1983), na abordagem comunicativa é fundamental que os aprendizes adquiram e desenvolvam a competência comunicativa. Esta, por sua vez, engloba outras quatro competências: a gramatical, a discursiva, a sociolingüística e a estratégica.

A competência gramatical está relacionada ao domínio do sistema lingüístico, das regras e estruturas da língua. Segundo Savignon (2001), palavras-chave da competência discursiva são: coesão e coerência. O falante precisa combinar formas gramaticais e significado para estruturar um texto escrito ou falado em variados gêneros. Já a competência sociolingüística pressupõe o uso apropriado da língua em diferentes contextos e diversos fatores, como o estilo ou o papel dos participantes, o propósito da interação, bem como as normas e convenções da conversação. Outra competência necessária à comunicação é a

estratégica, a qual, como afirma Canale, é composta de estratégias verbais e não-verbais. Estas estratégias podem ser usadas quando há “quebra” na comunicação, por várias razões, como a falha em recordar uma idéia ou forma gramatical, ou até pela competência insuficientemente adquirida em outras áreas da competência comunicativa.

Na abordagem comunicativa as quatro habilidades são igualmente valorizadas, o uso de material autêntico é altamente recomendado e a língua é considerada como um veículo utilizado para resolver problemas, descobrir informações e discutir temas de outras áreas distintas da língua inglesa. Aconselha-se nessa abordagem o trabalho em grupos pequenos, possibilitando a interação aluno-aluno, e facilitando o trabalho de orientação do professor em classes numerosas.

Nessa abordagem os erros são tolerados e tidos como resultados naturais da comunicação. Os alunos são encorajados a expressarem suas idéias e opiniões sem se preocuparem se a forma está correta, pois o objetivo é estabelecer uma comunicação, uma interação entre os falantes por meio da língua-alvo.

O professor desempenha a função de facilitador, sendo sua responsabilidade administrar a sala de aula, pois, como nos mostra Littlewood (1981), ele não exerce controle sobre o aprendiz, devendo oferecer os estímulos e as experiências que o processo de ensino-aprendizagem requer. Assim, o professor abandona o seu papel centralizador na sala de aula, cabendo a ele propor e coordenar as atividades, orientando os estudantes na aprendizagem da língua.

Os alunos apresentam-se, sobretudo, como comunicadores, desempenhando ativamente seu posto, já que cabe a eles negociar significados, buscando estratégias para que sejam compreendidos. Nesse paradigma, o papel do professor é menos centralizador do que nas abordagens precedentes e, no que concerne aos aprendizes, exige-se deles mais responsabilidade, visto que eles são os agentes de sua aprendizagem. (LARSEN-FREEMAN, 2000)

Dentro dos pressupostos da abordagem comunicativa, consideramos que a música pode representar um recurso eficaz nas aulas de língua inglesa, não utilizando somente atividades simples como “complete os espaços com a palavra que ouvir” ou para tradução, mas visando a envolver e a desenvolver as quatro habilidades no nível necessário e desejado pelos aprendizes.

Assim, em um ambiente de ensino-aprendizagem de inglês como LE, que considera variáveis intrínsecas, como as afetivas, físicas e sócio-cognitivas⁷, e também as extrínsecas,

⁷ Seguindo a denominação de Almeida Filho (2005): “afetivas (ligadas a aspectos de personalidade, atitude e motivação), físicas (ligadas a condições de saúde, cansaço, idade) e sócio-cognitivas (ligadas a estratégias

como material didático, técnicas, tempo disponível para estudo, entre outros, pautadas na abordagem comunicativa, a literatura consultada aponta que a música seja um dos meios pelo qual seja possível despertar o interesse do aprendiz para a aprendizagem significativa da língua.

Adotamos a definição de Fita (2006) para aprendizagem significativa na qual há a incorporação substantiva da nova informação, demandando um esforço para interligar o novo conteúdo com conhecimentos previamente adquiridos e aplicando-o a diferentes contextos, ajudando o aluno a resolver problemas e situações.

1.3 A potencialidade da música como material didático na abordagem comunicativa

Com base nos pressupostos da abordagem comunicativa apresentada anteriormente, e buscando materiais didáticos que despertem o interesse dos aprendizes para o ensino de inglês, pautando-nos no Referencial Teórico examinado, destacamos a potencialidade da música como base para o desenvolvimento de atividades motivadoras e significativas.

Nossa concepção de materiais didáticos está baseada em Almeida Filho (1994, p. 44) e pode ser identificada como:

[...] codificações de experiências potenciais com uma língua-alvo organizadas em unidades de trabalho, acompanhadas ou não por notas e planos constantes de manual do professor, fitas, cartazes, cartuchos e cadernos de exercício.

De acordo com Leffa (2003), podemos entender a produção de materiais de ensino como uma seqüência de atividades que possuem o objetivo de criar um instrumento de aprendizagem. O autor defende a produção de materiais com base em textos autênticos, pois estes buscam envolver o aprendiz com o mundo real:

A idéia é que o aluno não deve passar por um curso sem conhecer a língua como ela é realmente usada fora da sala de aula. Muitas vezes os alunos têm dificuldade de transferir para o mundo real aquilo que aprendem na escola. Não vendo aplicação prática para o conhecimento adquirido, acham-se muitas vezes donos de um conhecimento inútil. O uso de material autêntico pode ser uma maneira de facilitar essa transferência de aprendizagem.⁸

conscientes e inconscientes de organizar a experiência do contato lingüístico com outros em interação na língua alvo)". (p. 17)

⁸ Esta citação foi tirada do texto "Como produzir materiais para o ensino de línguas", disponível em: <http://www.leffa.pro.br>.

Também Larsen-Freeman (2000), ao apresentar algumas técnicas da abordagem comunicativa, aponta como um dos princípios fundamentais deste paradigma o uso de material autêntico. É desejável proporcionar oportunidades para que os alunos desenvolvam estratégias para entender a língua como ela é realmente usada por falantes nativos.

A música, nesse sentido, pode ser caracterizada como material autêntico, tendo em vista que sua produção é feita na língua alvo para falantes nativos. Segundo Terenzi e Augusto-Navarro (2006) filmes e músicas são exemplos de materiais autênticos que motivam e despertam o interesse dos alunos: “O uso de músicas e filmes tem não só a finalidade de motivar e aguçar o interesse dos alunos, mas também propiciam o contato dos alunos com um material autêntico, mostrando-lhes a língua em uma situação real de uso”. (p. 28)

É importante ressaltar que nossa proposta não pretende lidar com a linguagem musical, tal como disciplina obrigatória voltada ao ensino da música. Não discordamos dos benefícios que o estudo musical proporciona, mas nos atemos a utilizar a música como instrumento para o ensino de língua inglesa.

Para Sekeff (2002, p. 15), pesquisadora na área de educação musical, a música constitui um instrumento significativo no processo educacional à medida que pode ser vista como “[...] atividade (construção, performance e/ou escuta), animada pela afetividade, que, nascendo do homem, atinge o homem no seu todo.” A música, assim, não atingirá os alunos somente na sala de aula, onde ocorrerá o seu uso, mas os seguirá além do ambiente escolar, constituindo-se em um elemento significativo em suas vidas, por meio do qual é possível veicular conteúdos escolares, o que contribui para a relevância dessa pesquisa.

Em sua dissertação de mestrado, Jesus (2002, p. 134) conclui que:

Os procedimentos de musicalização que foram inseridos ao cotidiano escolar do aluno beneficiaram o processo de aprendizagem, de socialização, de formação e de educação de cidadão, que como seres humanos são munidos de aspectos como a afetividade, auto – estima, etc.

Concordamos com a autora sobre a importância da música para despertar a afetividade, já que ela se apresenta como um elemento relaxante e acolhedor. Portanto, é no sentido de proporcionar um ambiente mais descontraído que a música pode ser usada para o ensino de inglês. É preciso destacar que o “relaxamento” não é o objetivo final; ele representa uma porta de entrada para o que realmente buscamos: o ensino da língua inglesa.

1.4 O universo da música

Sons originados do movimento dos animais, barulhos produzidos incessantemente por pessoas em suas rotinas diárias, sons resultados de equipamentos eletrônicos e, entre todos esses ruídos, conjuntos de melodias organizadas harmoniosamente e, às vezes, preenchidos com vozes de “artistas” musicando letras. O que é música? Diante da vastidão de conceitos e perspectivas existentes, o único fato concreto é que definir música é uma tarefa árdua e incerta.

De acordo com a Enciclopédia Britânica⁹, música é arte que combina voz e instrumentos sonoros para a beleza da forma ou expressão emocional, geralmente seguindo padrões culturais ou rítmicos, melódicos e harmônicos. Concordamos com Pereira (1991) quando ela define música como uma representação da “realidade dicotômica”, já que ela é ciência, arte, técnica e expressão da emoção.

A música pode ser descrita como linguagem, expressão artística ou mistura de sons, mas o que a caracteriza, de fato, são as sensações despertadas por ela, e é nesse sentido que se ressalta a importância do papel da música. Para Loureiro (2003, p.33):

A música vem desempenhando, ao longo da história, um importante papel no desenvolvimento do ser humano, seja no aspecto religioso, seja no moral e no social, contribuindo para a aquisição de hábitos e valores indispensáveis ao exercício de cidadania.

É certo que, apesar da dificuldade de conceituação de música, os seres humanos são naturalmente interessados por música. As canções estão presentes em todos os momentos de nossas vidas, desde situações corriqueiras até as mais memoráveis; dificilmente encontramos pessoas indiferentes à música. Os estilos musicais certamente variam, mas, de modo geral, é incomum encontrar quem não goste de música, como afirma Ferreira (2005, p. 9):

É bastante raro encontrar no mundo alguma pessoa que não aprecie algum som, seja ele originado da natureza, como o canto de um pássaro, seja ele produzido pelo ser humano, como uma canção qualquer. Indo a extremos, há mesmo quem chegue a afirmar que o som do mar, com as ondas batendo umas nas outras, na areia ou nas rochas, ou o som do motor de uma motocicleta são ‘verdadeira música’ para seus ouvidos.

O ditado popular “quem canta, seus males espanta” parece válido, pois a música suscita uma sensação de bem-estar. Como destaca Ferreira (2005 p.16), a música harmoniza a vida das pessoas, uma vez que “cantar é vibrar, e vibrar é viver”.

⁹ MUSIC. In: Encyclopediia Britannica. Disponível em: < <http://www.britannica.com> >. Acesso em: 06 de fevereiro de 2007.

De acordo com uma reportagem do programa *Globo Repórter*¹⁰, uma das razões que nos incitam a apreciar música é porque sabemos o quanto ela nos faz bem; por meio dela é possível relaxar, lembrar e aguçar as emoções, cabendo ao cérebro o dever de fazer a conexão entre a música e a história pessoal de cada um. Para a educadora musical Jeandot (1997, p. 18), a ligação dos seres humanos com a música vem desde a gestação, na medida em que o feto entra em contato com o ritmo (elemento fundamental da música) por meio das pulsações do coração materno. A autora afirma que a receptividade musical pode ser descrita como um fenômeno corporal:

Ao nascer, a criança entra em contato com o universo sonoro que a cerca: sons produzidos pelos seres vivos e pelos objetos. Sua relação com a música é imediata, seja através do acalanto da mãe e do canto de outras pessoas, seja através dos aparelhos sonoros de sua casa.

Sendo assim, o que é música? Tanto uma série de sons ritmados naturalmente (JEANDOT, 1997) quanto melodias harmoniosas e com letras podem ser vistas dentro do amplo universo da música. Disso depreende-se que, natural ou não, a música toca o ser humano. Raramente ele passa “ileso” por ela, como sugere Ferreira (2005) em seu livro sobre a música na sala de aula.

O contato intrínseco do ser - humano com a música – a que se refere Jeandot – também é destacado por Snyders (1992). Esse autor menciona a forte ligação de jovens e adolescentes com a música, a ponto de chamá-los de “musicalizados”, já que não é necessário ensinar-lhes a gostar de música; eles encontram-se “impregnados” dela. Para esse autor, os jovens prendem-se à música devido ao papel desempenhado por ela:

A experiência mais familiar aos jovens é a da música que toma conta deles: sabem bem que a música não os prende apenas de um determinado lado, não os atinge só em um determinado aspecto deles mesmos, mas toca o centro de sua existência, atinge o conjunto de sua pessoa, coração, espírito, corpo. Ela nos agarra, sacode, invade, até impor-nos um determinado comportamento, um determinado jeito de ser. (SNYDERS, 1992, p. 79)

A música, dessa forma, está atrelada à composição de identidades, tanto individuais quanto sociais, constituindo-se, também, como peça importante de características culturais de vários povos.

¹⁰ Programa exibido pela Rede Globo de Televisão do dia 25/08/2006. O texto foi recuperado no site da emissora: < <http://www.redeglobo.com/globoreporter> >

1.5 Música e educação

Passamos a apresentar os benefícios que a linguagem musical oferece à educação. Embora não seja foco desta pesquisa investigar a educação musical, faz-se necessário abordar esse tema uma vez que a literatura da área sustenta nossa proposta de música como recurso.

Ferreira (2005) argumenta que os benefícios da música não devem ser limitados às salas de aula; é preciso expandi-los para nosso cotidiano. Na realidade educacional brasileira, poderíamos pensar justamente o oposto, já que parece predominar a idéia de que as escolas devem ser modelos de disciplina e seriedade, a fim de que haja a difusão do conhecimento. Porém, certamente, autoritarismo e tédio não são condições para que o processo de ensino-aprendizagem seja bem sucedido.

É nesse sentido que a música pode trazer contribuições ao ambiente da sala de aula, na medida em que ela provoca sensações de harmonia, promove a interação entre os aprendizes, conduzindo-os à aprendizagem de maneira agradável.

De acordo com Margonari (2001), há um desequilíbrio no currículo escolar, no qual há atenção especial às disciplinas voltadas à memorização de fatos, e não ao aprendizado de conceitos, ficando escasso o contato com assuntos ligados à criatividade e alegria.

Snyders (1992, p. 14) também descreve o ambiente escolar como “triste” e ressalta a importância da alegria nesse espaço de aprendizagem. Para ele, os objetivos da educação não podem somente remeter à vida adulta; os aprendizes não percebem o sentido daquilo que estão aprendendo, pois a finalidade é sempre para um uso futuro:

A escola não pode ser somente preparação para o futuro, para a vida adulta, para o trabalho adulto, para a rudeza do princípio de realidade. Propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente.

A escola deve ser o ambiente de integração do indivíduo com a sociedade, e nela o aluno poderá ter a oportunidade de desenvolver a criatividade, de adquirir conhecimentos, de atuar como cidadão. O papel escolar não pode se restringir à transmissão de conteúdos; cabe à escola educar. É no sentido de formar o indivíduo, desenvolvendo suas habilidades para atuar como cidadão, que Loureiro (2003, p. 127) defende o ensino de música (tido como disciplina da grade curricular):

Evidentemente que a educação musical tem uma função socializadora e que vem contribuir no desenvolvimento e na formação integral do indivíduo. A importância do ensino de música na escola reside, então, na possibilidade de despertar habilidades e condutas na criança, levando-a a sentir-se sensibilizada pela música, valendo-se da criação e da livre expressão.

Cabe ressaltar novamente que nossa proposta não visa ao ensino de música, ainda que defendamos a educação musical. Nosso objetivo é usufruir dos benefícios da música como recurso didático-pedagógico no contexto escolar.

Segundo Sekeff (2002), é privilégio na educação o “sentir” e o “pensar”, recebendo maior importância as pedagogias que destacam estratégias cognitivas, artísticas e musicais. Para essa autora, a música pode ser descrita como “ferramenta” que estimula o “educando a ser o que é” (p.119). A pesquisadora afirma ainda que o processo educacional é amplo, não se limitando ao espaço escolar, e cabe aos educadores estimular as potencialidades dos aprendizes, buscando recursos e práticas que promovam a participação, criatividade e ação. Assim, defende o uso da música na educação:

Portanto, pontuar música na educação é defender a necessidade de sua prática em nossas escolas, é auxiliar o educando a concretizar sentimentos em formas expressivas; é auxiliá-lo a interpretar sua posição no mundo; é possibilitar-lhe a compreensão de suas vivências, é conferir sentido e significado à sua condição de indivíduo e cidadão [...]. (SEKEFF, 2002, p.120)

1.6 Música e ensino de segunda língua ou língua estrangeira

Acabamos de argumentar sobre a importância da música na educação sem nos atermos a sua utilização para o ensino de conteúdos específicos. No caso do ensino de segunda língua a música desempenha um papel essencial e existem algumas pesquisas que analisam a sua importância nesse contexto.

Mark Huy Le (1999) conduziu um estudo no Vietnã com o intuito de analisar o papel da música na aprendizagem de uma segunda língua. A relevância do ensino de inglês no Vietnã tem crescido desde 1986, quando o governo implantou a política de Doi Moi,¹¹ que

¹¹ Doi Moi é o nome dado às reformas econômicas iniciadas na República Soviética do Vietnã na década de 80. Como consequência do Doi Moi, houve a abertura comercial no Vietnã, na qual empresas do livre - comércio foram permitidas pelo partido comunista vietnamita. (fonte: < <http://www.en.wikipedia.org> > Acesso em 26 de junho de 2007)

“Em português, “doi moi” significa renovação. É o que os vietnamitas buscavam com a política de liberalização econômica e reformas estruturais, que começaram a implantar em 1986. O objetivo declarado do governo era incentivar as exportações. Tratava-se de um primeiro passo depois de um longo período para o Vietnã. O país viveu sob o domínio da França desde 1887. Declarou sua independência após o fim da Segunda Guerra

promoveu a interação do país com o restante do mundo, principalmente com o ocidente, depois de anos de isolamento devido aos efeitos da guerra.

O interesse pelo ensino da língua inglesa propagou o interesse pelas culturas ocidentais, sobretudo pelas músicas, as quais se tornaram muito populares, sendo bastante apreciadas principalmente por estudantes. Assim, Lê observou três professores de inglês e seis alunos de diferentes contextos, buscando analisar a importância da música para esses sujeitos no que diz respeito à aprendizagem de inglês como SL.

Faz-se necessário diferenciar os termos utilizados neste estudo. Segunda língua (SL) refere-se aos contextos nos quais, além da língua nativa, os falantes possuem outra língua formalmente estabelecida, como é o caso do Canadá onde o inglês e o francês são as línguas oficiais. Já o inglês como língua estrangeira (LE) diz respeito aos locais em que o idioma é aprendido, tidos como ambientes superficiais, visto que a aprendizagem não é em imersão, como ocorre com o ensino-aprendizagem de inglês no Brasil.

O pesquisador ressalta o papel da música como um elemento importante na promoção da interação, uma vez que ela proporciona a harmonia social, motiva e constitui uma ferramenta para a aprendizagem. Dessa forma, por meio da música, estabelece-se uma maior interação entre professores e alunos, além de ser possível abordar inspirações, visões de mundo, história e significados culturais contidos nas canções como fonte para se ensinar língua, sociedade e cultura. Lê conclui seu estudo afirmando que a relevância da música na aprendizagem de uma língua estrangeira não é somente devido ao fato da mesma constituir-se de um recurso pedagógico, mas também por estabelecer a perspectiva da pesquisa cultural.

Em sua dissertação de mestrado na área de Linguística Aplicada, Jacob (2002) destaca que as atividades consideradas pelos alunos como as mais motivadoras – músicas, jogos e vídeos – não são frequentes nos contextos (salas de aula da rede pública de ensino) observados por ela. Jacob afirma, contudo, que a música é um insumo motivador para os aprendizes, pois se caracteriza como atividade lúdica, e os estimula a trabalhar com qualquer conteúdo veiculado pela mesma.

Para Brogla-Krupke (2003), a música possui um papel importante nas escolas, mas sua utilização visa ao entretenimento, e não à integração ao ensino de conteúdos do currículo escolar. Não há relação entre música e literatura, por exemplo. O que ocorre são aprendizagens separadas; os alunos aprendem fatos e conceitos desconectados das outras disciplinas, o que acarreta uma aprendizagem superficial.

Mundial em 1945, mas só conseguiu a vitória em 1954 com os comunistas de Ho Chi Minh". (fonte: < <http://www.mre.gov.br> > – site do Ministério das Relações Exteriores. Acesso em 26 de junho de 2007).

Um princípio fundamental para a teoria da aquisição de linguagem é o do insumo¹² compreensível, pois é por meio dele que a habilidade comunicativa será desenvolvida. Krashen (1983) defende a hipótese segundo a qual os alunos devem receber insumo compreensível um passo à frente de seu conhecimento ($i + 1$), e esse insumo deve ser autêntico e interessante. Para Larsen – Freeman (1991), pesquisas comprovam que aqueles aprendizes que tiveram a oportunidade de usar a segunda língua regularmente ou receber insumo considerável demonstraram maior proficiência.

Desse ponto de vista, a música pode apresentar-se como um insumo interessante, na medida em que faz parte do cotidiano dos alunos, e autêntico, por ser produzido na língua alvo.

Os aprendizes devem ficar expostos a tudo aquilo que é produzido na língua alvo. No caso do ensino de inglês como LE no Brasil, estamos cientes de que é por meio da aprendizagem formal que os alunos aprendem a língua. São escassas as situações de imersão, prevalecendo o ambiente formal e artificial da sala de aula. Assim, torna-se relevante e pertinente expor os alunos à língua estrangeira. O professor é fonte de insumo e cabe principalmente a ele providenciar esse material aos alunos.

É relevante, portanto, que um instrumento como a música seja implementado nas escolas. É importante ressaltar que, atualmente, a música é de fácil acesso aos professores, já que esse recurso não era tão viável em outros tempos, pois para conhecer a letra de uma música, muitas vezes, era preciso ouvi-la e transcrevê-la, o que demandava muito tempo. Hoje, com o auxílio da Internet, é possível encontrar as letras das músicas e não é preciso um longo tempo para a preparação das atividades.

Para os muitos professores de inglês que reclamam da dificuldade de acesso a materiais autênticos, é importante destacar que, ao trabalhar com o texto da música de língua estrangeira, esses profissionais estarão em contato com textos autênticos na língua-alvo, além de utilizarem um material que faz parte da realidade do aprendiz. Nesse aspecto, a música representaria uma intersecção cultural entre o dia-a-dia do aluno e a língua estrangeira, contribuindo para conscientizar o aprendiz da pertinência da língua inglesa para seu cotidiano, na medida em que ele percebe a necessidade do inglês para cantar e entender suas canções favoritas.

¹² Optamos pela utilização de insumo como correspondente da palavra “input”.

Na secção seguinte, abordaremos o tema motivação relacionado com o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, visto que o material desenvolvido neste estudo buscava investigar os efeitos da música na motivação dos alunos.

1.7 Música e motivação no ensino-aprendizagem de língua estrangeira / segunda língua

Passamos a discorrer sobre alguns aspectos relevantes da motivação no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, pois, como afirma Oxford (1999), a motivação é um dos fatores decisivos no sucesso da aprendizagem de uma outra língua, uma vez que a influência dela determina o envolvimento do aprendiz com o processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

Motivação pode ser definida, de acordo com Fita (2006), como “um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”. (p. 77) Concordamos com essa definição na medida em que a conduta do indivíduo é determinada pelos fatores que o motivam.

Segundo Campos-Gonella (2007), que discorre sobre o conceito de motivação em diferentes áreas, como a psicologia e o ensino-aprendizagem de línguas, a motivação tem se apresentado como objeto de análise desde 1936.

Dentre os autores que têm se ocupado desse tema complexo, podemos citar Gardner (1985), Brown (1994), Dörnyei e Otto (1998), Oxford (1999), Resende (2003), Schütz (2003), entre outros.

Neste trabalho priorizaremos os estudos acerca da motivação para o ensino-aprendizagem de línguas, já que é este o contexto de nossa pesquisa. É importante, no entanto, ressaltar que vários estudos sobre motivação contribuíram para os modelos atuais, destacando-se a influência dos trabalhos da área de psicologia.

Consideramos relevantes para esta pesquisa os trabalhos de Gardner (1985) e de Dörnyei e Otto (1998).

1.7.1 O modelo sócio-psicológico de Gardner

A teoria desenvolvida por Gardner (1985) e seus colaboradores foi a pioneira na área dos estudos sobre motivação. Segundo Oxford (1999), o modelo de Gardner dominou o cenário da motivação para aprendizagem de línguas durante três décadas. Este modelo sofreu algumas modificações, foi criticado e revisado por vários pesquisadores.

Um aspecto fundamental para compreender a teoria de Gardner é a relação entre motivação e orientação, posto que esta última diz respeito a objetivos (*goals*). De acordo com Dörnyei (2001), há três componentes essenciais para essa teoria: a intensidade da motivação, o desejo de aprender a língua e as atitudes com relação à aprendizagem da língua. Para Gardner, esses três elementos aparecem juntos, pois o indivíduo realmente motivado apresenta todos eles.

Um fator de suma relevância desta teoria é a introdução de uma das dicotomias mais conhecidas e pesquisadas: a motivação com orientação integrativa e a motivação com orientação instrumental. Dörnyei apresenta a definição da primeira como uma disposição positiva para com o grupo de falantes da língua alvo e o desejo de interagir com os membros dessa comunidade. A motivação instrumental, por sua vez, representa a contraparte utilitária da motivação integrativa, referindo-se aos ganhos pragmáticos que uma segunda língua proporciona, como, por exemplo, conseguir um emprego melhor.

Dörnyei, resumindo o motivo integrativo de Gardner, destaca que o interesse por línguas, a vontade de interação social e as atitudes com relação à situação de aprendizagem – atitudes relacionadas ao professor e ao curso – formam este tipo de motivação.

Oxford (1999) ressalta que, para muitos pesquisadores, a motivação integrativa apresenta maiores benefícios, na medida em que esses alunos potencializam todas as oportunidades práticas, são voluntários para responder na sala de aula e ficam mais satisfeitos com as recompensas dessa participação.

De acordo com Resende (2003), o modelo de Gardner não ficou imune a críticas, sendo uma delas relacionada ao tratamento da motivação como um elemento estático, sem considerar sua dimensão temporal.

1.7.2 O modelo motivacional de Dörnyei e Ottó

Dörnyei (2001) apresenta o modelo proposto por Dörnyei e Ottó (1998) destacando que o objetivo principal do modelo foi introduzir uma perspectiva de motivação orientada para o processo, tendo como secundário o objetivo de sintetizar um número de diferentes linhas de pesquisa em uma única estrutura, na tentativa de construir um modelo abrangente. Este modelo apresenta duas grandes dimensões: a seqüência de ações e as influências motivacionais.

A primeira dimensão é despertada com desejos iniciais que são transformados em objetivos, os quais se tornam intenções que levam à ação. Esta, por sua vez, conse-

qüentemente, conduz o indivíduo à realização dos objetivos e, ao final, o processo é submetido a uma avaliação, como ilustra o seguinte esquema:

Desejos → objetivos → intenções → ação → realização dos objetivos → avaliação

Já a segunda dimensão – influências motivacionais – inclui as fontes de energia e as forças motivacionais que sustentam e impulsionam o processo de comportamento durante a seqüência de ação.

1.7.2.1 Seqüência de ações

Passamos a tratar desta primeira dimensão que divide-se em três fases: pré-acional, acional e pós-acional.

A fase **pré-acional** está relacionada à motivação destinada ao envolvimento inicial com o estudo de uma segunda língua e está dividida em três sub-processos: o estabelecimento de objetivos, a formação da intenção e o início da ação pretendida.

Os desejos, expectativas e oportunidades levam ao estabelecimento de um objetivo e é neste momento que o processo de motivação começa a ser formado, já que esta é a primeira decisão concreta feita pelo aprendiz. O próximo passo é o comprometimento do aluno, uma vez que apenas a intenção não é suficiente para iniciar o processo. Assim, é preciso estabelecer um plano de ação, a fim de que os passos necessários sejam tomados para alcançar os objetivos. O início da ação pretendida, caracterizada como a última etapa desta fase, não depende apenas da intenção, mas da disponibilidade dos meios e recursos necessários.

É na **fase acional** que a intenção se transforma em ação e durante esta fase três processos são realizados. O primeiro corresponde à criação e implementação de sub-tarefas, na qual há o início da ação por meio da realização dos objetivos. Em seguida, um complexo processo de avaliação ocorre, no qual o aprendiz é capaz de analisar seu desempenho, seu progresso e se o contexto está oferecendo os estímulos necessários para a realização da ação. Na seqüência, mecanismos de controle da ação são utilizados, ou seja, o aprendiz faz uso de estratégias com a finalidade de manter sua motivação em casos de fracasso ou diante de situações nas quais não há progresso.

A **fase pós-acional** se inicia após o objetivo ter sido alcançado ou com o término da ação. Os criadores do modelo ressaltam que os principais processos desta fase são: avaliar os resultados e analisar quais conclusões podem ser tomadas para ações futuras.

O aprendiz pode comparar suas expectativas iniciais e o plano de ação que utilizou para atingir seus objetivos. Dessa maneira, as primeiras intenções são desfeitas e o aprendiz inicia novos desejos, intenções e objetivos.

1.7.2.2 Influências motivacionais

Na fase pré-acional, somente aqueles desejos que receberem incentivo e apoio suficiente serão transformados em objetivos. De acordo com o autor, esses objetivos são submetidos a uma nova fase na qual se tornam intenções que deverão ser impulsionadas para que a ação se inicie. Dörnyei ressalta que os valores e as normas que o indivíduo desenvolveu no passado representam um papel importante nesta fase pré-acional, uma vez que são representados pelas crenças e sentimentos dos aprendizes. Tais valores estão associados a dois tipos de fatores: intrínsecos, correspondentes ao prazer de aprender uma língua e os extrínsecos, relacionados aos benefícios que uma segunda língua pode proporcionar, como uma oportunidade de emprego, viagens, entre outros. Há também a influência das expectativas do aprendiz e do ambiente externo, como a expectativa dos professores, dos familiares e o papel da escola na formação dos objetivos deste aprendiz.

Tendo concretizado as intenções, o aprendiz passa então para a fase acional. Neste momento, há o impacto das influências externas ligadas à ação, como o modo como o papel do professor é desempenhado, o clima de sala de aula, a realização das tarefas, etc. Dörnyei chama atenção para uma importante influência, a da qualidade da experiência de aprendizagem, pois na medida em que o aluno avalia a ação e os resultados, diante do sucesso, a motivação tende a aumentar.

A avaliação pós-acional desempenha um papel importante nesta última fase, pois é determinante na concepção de sucesso, conquista e satisfação do aprendiz. Tal percepção determina a abordagem dos aprendizes para as próximas tarefas de aprendizagem. É possível destacar quatro influências motivacionais nesta fase: fatores atribucionais, crenças de auto-conceito, a qualidade e quantidade da avaliação e feedback.

1.7.2.3 Mais fatores que influenciam a motivação

Sabemos da importância da motivação para aprendizagem significativa de uma língua. No entanto, há vários fatores que exercem influência na motivação dos aprendizes, muitas

vezes, externos, sem que o aprendiz seja capaz de controlá-los, como a função do professor, as atividades, o programa do curso, o ambiente de sala de aula, entre outros.

Dörnyei chama atenção para o fato de muito ter sido teorizado a respeito da motivação, mas pouco ter sido salientado com relação à prática, que é o principal questionamento dos professores: afinal, o que deve ser feito para motivar o aluno? Com o propósito de disponibilizar algumas maneiras para suprir essa necessidade de professores e alunos, esse autor criou as estratégias motivacionais.

Para que essas estratégias sejam empregadas com sucesso, segundo Dörnyei (2001, p. 120) algumas condições precisam ser estabelecidas, dada a influência que elas exercem na motivação do aluno:

- Comportamento apropriado do professor e bom relacionamento com os alunos;
- Ambiente agradável de sala de aula;
- Grupo coeso de aprendizes com normas apropriadas.

Para Dörnyei, o papel desempenhado pelo professor é essencial. Segundo ele, é necessário estabelecer uma relação de confiança e respeito entre professor e aluno, cabendo ao primeiro, ao mesmo tempo em que se mostra engajado e animado com seu trabalho, despertar o interesse dos alunos para determinado conteúdo. É também papel do professor planejar as tarefas e administrar a sala de aula.

Stipek (2002), pesquisadora da área, também aborda a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, atribuindo ao docente a responsabilidade de despertar o interesse e a motivação dos alunos.

Outra tarefa do professor, segundo a autora, é focar a atenção e o entendimento dos alunos a fim de que desenvolvam suas competências e reduzam as preocupações com avaliações externas. O professor precisa adaptar as técnicas e estratégias ao nível e idade dos alunos. Assim, essa autora considera fundamental estabelecer um programa que atenda aos desejos intrínsecos dos aprendizes visando à aprendizagem, buscando o entendimento de suas capacidades e valorizando os aspectos acadêmicos.

Percebemos assim, que a atuação do professor é de extrema relevância e faz toda diferença no contexto de ensino-aprendizagem. Sabemos que exercer a carreira de docente no Brasil não é tarefa fácil em razão dos baixos salários e das condições precárias de trabalho em algumas situações. As dificuldades, no entanto, não podem eximir o professor da sua responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

Embora não seja foco deste estudo discutir a formação e o trabalho docente, é importante lembrar que já existe um considerável número de pesquisadores abordando o tema

no caso de formação do professor de língua estrangeira no contexto brasileiro, como é o caso de Almeida Filho (1999) e Vieira-Abrahão (2006) no campo da Lingüística Aplicada.

Considerando-se que a processo de formação profissional apenas se inicia no curso de graduação e que o conhecimento científico evolui, surgindo novas perspectivas de entendimento do processo de ensino-aprendizagem de línguas, acreditamos na importância da educação continuada para aprofundar e renovar a formação inicial recebida pelo professor, que, no caso do professor de língua estrangeira, é bastante restrita no que se refere à responsabilidade das secretarias estaduais e municipais de educação, ficando esse papel sob a responsabilidade das universidades ou associações que promovem congressos ou cursos de curta duração.

Coelho (2006), que conduziu um estudo acerca das crenças sobre o ensino de inglês na rede pública, destaca que, para que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz, é preciso trabalhar com a formação de professores, afinal são eles os profissionais que atuarão neste conjunto.

A pesquisadora também aborda o tema motivação, pois constatou, com os dados de sua pesquisa, que para os professores-sujeito, a motivação apresenta-se como fator essencial para que a aprendizagem ocorra. Ela argumenta ainda, que cabe ao docente a tarefa de motivar os aprendizes: “Esta crença é consenso entre todos os professores. Eles apontam que é papel do professor motivar os alunos e fazê-los gostar do idioma” (p.134).

Não cabe neste momento abordar a temática de crenças, mas não podemos deixar de concordar em parte com essa afirmação. Sabemos que vários fatores influenciam na motivação do aluno e um deles – caracterizado como fator externo – é o papel do professor, visto que é função dele elaborar planejar as atividades e executá-las bem, controlando a dinâmica da sala de aula.

Outro aspecto que influencia a motivação e que foi ressaltado por Dörnyei é a importância de um ambiente favorável à aprendizagem. O envolvimento dos aprendizes será maior em uma sala de aula em que os alunos são estimulados a participar e a expressarem suas opiniões enquanto se sentem seguros, livres de serem ridicularizados.

Seguindo a hipótese do filtro afetivo de Krashen, a criação de uma atmosfera descontraída diminui o filtro afetivo dos aprendizes, controlando a sua ansiedade e deixando-os mais receptivos à aprendizagem da língua.

A terceira condição básica proposta por Dörnyei é a estrutura e a composição do grupo de alunos. O autor sugere que os membros precisam ser governados por regras para que trabalhem como um grupo coeso.

Concordamos com as premissas básicas expostas anteriormente, visto que o professor, o ambiente de sala de aula e o grupo de alunos compõem os elementos fundamentais do cenário em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

Dörnyei destaca ainda a influência de outros fatores, como os valores, na motivação dos alunos dentre os quais selecionamos aqueles que consideramos relevantes para esta pesquisa. O pesquisador aponta para a necessidade de despertar o valor intrínseco – primeiro valor – da aprendizagem de uma língua, e, para isso é preciso estimular a curiosidade e a atenção, bem como criar uma imagem do curso que seja atrativa aos alunos. O segundo valor, o integrativo, corresponde às atitudes (sociais, culturais) relacionadas à língua alvo e ao interesse pelo estrangeiro. Para que este valor seja desenvolvido é preciso apresentar aos aprendizes a base cultural que envolve a língua, algo que pode ser feito por meio de materiais autênticos e estabelecendo contato com falantes desse idioma. O terceiro valor diz respeito à instrumentalidade que o conhecimento de uma língua oferece. Para tal, os aprendizes devem ser conscientizados dos benefícios que um idioma proporciona, constituindo-se em um meio para atingir objetivos maiores.

Jacob (2002) reitera que estratégias motivacionais podem ser utilizadas com o intuito de promover o interesse e o envolvimento dos alunos com a aprendizagem. A pesquisadora, pautada nos estudos de Woolfolk (2000, p. 76), sugere que há três condições fundamentais para a sala de aula:

Em primeiro lugar, a sala de aula deve ser relativamente organizada e livre de constantes interrupções. Em segundo lugar, o professor precisa ser uma pessoa paciente, que apóie e nunca desconcerte seus alunos por causa de seus erros, e em último lugar, as tarefas de aprendizagem devem ser autênticas.

Com relação ao ensino de inglês no Brasil, sabemos que a maioria dos estudantes é extrinsecamente motivada. Existem alunos que se identificam com os falantes nativos da língua, ou têm interesse em aprender novos idiomas. Entretanto, de modo geral, os aprendizes simplesmente “toleram” as aulas de inglês, já que elas fazem parte do currículo escolar.

Há a falta de conscientização por parte dos alunos e, muitas vezes, até dos professores, da importância de se aprender uma língua estrangeira. Os estudantes partem do princípio que o inglês poderá ser útil no futuro, o que os leva a pensar que, no momento presente, não é necessário se dedicar ao conhecimento do idioma, deixando essa tarefa para depois. Outros nem sequer percebem a influência da língua nos dias atuais. Tendo em mente essa dificuldade, a Proposta Curricular (1992, p. 18) sugere que os professores atentem às

necessidades do aluno, relacionando o conhecimento da língua com a aprendizagem para o presente, selecionando cuidadosamente o conteúdo e as técnicas utilizadas:

Poderá ainda usar métodos que favoreçam a correspondência de conteúdos com os interesses dos alunos, o que vai certamente despertá-los para o fato de que o inglês está à sua volta, inserido em suas vidas, nas propagandas de televisão e jornais, nos nomes dos produtos em supermercados, na música e no cinema.

Devido às condições adversas do ensino de inglês na rede pública, já apresentadas anteriormente, um sentimento de desmotivação pode ser despertado, na medida em que não há o desejo nem a necessidade de aprender a língua. Assim, o aprendiz considerado desmotivado não estabelece uma ligação entre suas ações e conseqüências, não encontra propósito em sua aprendizagem, preocupando-se, muitas vezes, com as conseqüências estruturais – passar de ano – do que com seus atos, como sugerem Noels, Clément e Pelletier (1999).

Por outro lado, alunos motivados desenvolvem atitudes fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de inglês, sejam eles motivados intrinsecamente ou extrinsecamente. De acordo com Masgoret e Gardner (2003, p.128), indivíduos motivados são persistentes e se esforçam criando estratégias que os conduzem ao seu objetivo final: a aprendizagem da língua:

O indivíduo motivado é esforçado, persistente e atento à tarefa que está realizando, possui objetivos, desejos, aspirações, gosta da atividade, experimenta o reforço a partir do sucesso e a decepção a partir do fracasso, faz atribuições ao sucesso e/ou fracasso, é animado, utiliza estratégias para ajudá-lo a atingir seus objetivos. (tradução nossa)¹³

Outro aspecto que merece atenção, como aponta Dörnyei, é a relevância das atividades. Sabemos que na maioria das situações de aprendizagem a programação dos conteúdos é elaborada pelo professor responsável da disciplina, que, por sua vez, segue os parâmetros estabelecidos pela instituição de ensino. Nesse contexto, o aluno não participa como idealizador, o que faz com que muitas atividades não tenham sentido para o aprendiz, perdendo assim o interesse e não participando das aulas. Cabe ao professor não apenas mostrar aos estudantes a importância do conteúdo que está ensinando, mas também transmitir esse conteúdo por meio de recursos que fazem parte da realidade do educando, para que, desse modo, a motivação para a aprendizagem seja despertada.

¹³ The motivated individual expends effort, is persistent and attentive to the task at hand, has goals, desires, and aspirations, enjoys the activity, experiences reinforcement from success and disappointment from failure, makes attributions concerning success and/or failure, is aroused, and makes use of strategies to aid in achieving goals.

Segundo Stipek (2002, p. 181), atividades que envolvem forte participação dos alunos e despertam a curiosidade são mais agradáveis do que aquelas nas quais os alunos desempenham papéis passivos. A autora também destaca as contribuições do uso de tópicos relacionados ao interesse dos alunos: “os alunos também são mais motivados quando os tópicos são de interesse pessoal. Há evidência considerável de que quando os alunos lêem materiais que eles consideram interessantes, eles compreendem melhor e se lembram mais desse material”. (tradução nossa)¹⁴

É nesse sentido que apoiamos o uso da música como recurso didático-pedagógico para a aula de língua inglesa. Atividades que envolvem música chamam a atenção dos alunos por estes serem naturalmente interessados por ela, assim, há mais participação e o conteúdo trabalhado com este recurso apresenta-se mais atraente e significativo para os aprendizes.

Campos-Gonella (2007) ao analisar a teoria da auto-eficácia – relacionada aos julgamentos que o indivíduo faz sobre suas próprias capacidades para realizar determinadas tarefas, o que influenciará em sua persistência e engajamento nas atividades – afirma que não há alunos motivados ou desmotivados, o que caracteriza essa condição é a maneira como eles estão envolvidos em certas situações: “[...] podemos inferir que, em sala de aula, não há aluno motivado ou desmotivado, mas aluno que está ou não está motivado numa situação específica em função de como recebe e lida com ela.” (p. 37)

Concordamos com a posição dos autores citados no que concerne o preparo de atividades, sobretudo com a postura de Jacob que acredita na importância de variar o currículo escolar, aprimorando as atividades e tornando-as relevantes e interessantes, pois, na medida em que o professor diversifica suas aulas, há mais adesão por parte dos alunos, o que contribui para o aumento da motivação para a aprendizagem de línguas.

Visamos, assim, por meio da música, verificar de que maneiras é possível motivar intrinsecamente os alunos para a aprendizagem significativa da língua, o que, de acordo com Fita (2006), só ocorre se algumas condições estiverem presentes, entre elas a motivação do aluno, já que esse precisa estar disposto a investir todo esforço exigido pela aprendizagem significativa.

Nesta seção retomamos a definição de motivação e os modelos propostos pelos teóricos da área com o objetivo de apresentar as influências da motivação na aprendizagem dos alunos e, sobretudo, para nortear a análise e discussão dos dados deste estudo pautando-nos neste referencial.

¹⁴ “Students are also more motivated when the topics are personally interesting. There is considerable evidence that when students read materials they find interesting they comprehend and remember the material better”.

No capítulo 2 apresentaremos a natureza da pesquisa, do contexto, dos participantes e dos instrumentos utilizados para a realização da mesma.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A música é, por essa razão, um tipo de expressão humana dos mais ricos e universais e também dos mais complexos e intrincados.

(FERREIRA, 2005, p. 13)

Este capítulo é dedicado à metodologia empregada para a realização da pesquisa. Trataremos da natureza qualitativa com suporte em procedimentos quantitativos utilizados neste estudo e apresentaremos os instrumentos aplicados na coleta de dados. Esta seção também é composta pela caracterização do contexto de pesquisa e dos participantes: professora e alunos.

2.1 Natureza da Pesquisa

A proposta metodológica adotada para este estudo é de cunho qualitativo, seguindo as características da pesquisa dessa natureza:

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 16)

Bogdan & Biklen (1994) afirmam que a pesquisa qualitativa privilegia a compreensão dos comportamentos de acordo com a perspectiva dos sujeitos de pesquisa. Assim, o paradigma qualitativo mostrou-se o mais adequado, uma vez que pretendíamos analisar as reações dos alunos e professora diante das atividades com música. Foi possível observar o comportamento desses participantes, a interação entre eles e os efeitos despertados pela música, não somente nos aspectos afetivos, mas, principalmente, no que concerne à aprendizagem da língua inglesa.

Vale destacar que este trabalho pode ser caracterizado como um estudo de cunho etnográfico, tendo em vista o contexto da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e as

interpretações à luz da pesquisa qualitativa etnográfica, visando atender aos pressupostos mencionados por Moita Lopes (1996, p.88):

A etnografia na sala de aula é uma DESCRIÇÃO narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas. Para fazer este tipo de pesquisa é necessário participar na sala de aula como observador participante, escrever diários, entrevistar alunos e professores, gravar aulas em áudio e vídeo etc. [...]

Embora tenhamos optado pelo paradigma qualitativo, mais adequado à natureza desta pesquisa, foram utilizados alguns procedimentos quantitativos com o intuito de auxiliar a discussão dos dados obtidos. Acreditamos que as pesquisas qualitativa e quantitativa podem ser completares seguindo a afirmação de Mattos (1999) que defende a combinação de metodologias posto que é possível um pesquisador coletar seus dados de maneira quantitativa e analisá-los com base no paradigma qualitativo, ou o contrário.

Nesta pesquisa os dados foram coletados qualitativamente, levando-se em conta o ponto de vista dos participantes e percepção da pesquisadora com base nas observações e os registros no diário, no entanto, as análises quantitativas foram utilizadas como auxílio para interpretar as informações coletadas.

Dörnyei (2001) relata que, tradicionalmente, a pesquisa sobre motivação tem seguido os princípios da metodologia quantitativa, pois os dados são coletados por meio de questionários estruturados (fechados) e as respostas são analisadas descritivamente, com o uso de procedimentos estatísticos. O autor, contudo, considera relevante utilizar os métodos qualitativos, como entrevistas e estudo de caso, apontando para a combinação das metodologias:

Talvez já seja a hora de os pesquisadores sobre motivação em segunda língua começarem a considerar os potenciais dos métodos qualitativos – pessoalmente, eu apreciaria ver mais entrevistas e estudos de caso. Além disso [...] a combinação de métodos qualitativos e quantitativos parece ser uma direção particularmente frutífera para futuras pesquisas em motivação. (p. 194 – tradução nossa)¹⁵

¹⁵ “It may also be time for L2 motivation researches to start considering the potentials of qualitative methods – personally, I would be pleased to see more interview and case studies. In addition (...) the combination of qualitative and quantitative methods might be a particularly fruitful direction for future motivation research”.

2.2 Procedimentos para a coleta de dados

Os procedimentos para a coleta de dados foram observações em sala de aula com registro cursivo no diário da pesquisadora, entrevistas semi-estruturadas com a professora e aplicação de questionários aos alunos.

2.2.1 As observações

Optamos pelo uso da observação, com base na afirmação de Lüdke e André (1986) de que a observação “possibilita um contato pessoal e estrito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (p. 26), as autoras argumentam que esse procedimento apresenta vantagens para a pesquisa qualitativa, já que permite ao observador se aproximar mais da perspectiva do sujeito.

É importante ressaltar que os limites entre a observação participante e a não participante não são tão marcados. Sendo assim, preferimos, na fase do diagnóstico, optar por um comportamento mais neutro, procurando não interferir no trabalho das três salas observadas, para obtermos um retrato bem fidedigno do trabalho que era desenvolvido pela professora na disciplina Inglês. Já no momento da intervenção, nossa observação não foi tão neutra, havendo momentos em que auxiliávamos os alunos na realização das atividades propostas.

As observações foram feitas durante todo o período da coleta de dados, para que fosse possível comparar as turmas antes, durante e depois da aplicação das atividades. Este período corresponde aos meses de setembro, outubro e novembro, referentes ao segundo semestre do ano letivo de 2006. Foram observadas duas séries do Ensino Fundamental – 7ª série A e 7ª série B – e uma série do Ensino Médio – 1º I. Estas séries foram selecionadas com base na afirmação de que os alunos, na 5ª série, apresentam um alto grau de motivação pelo fato de o inglês representar uma novidade para eles. No entanto, as experiências negativas com o ensino de inglês no decorrer dos anos escolares, podem colaborar para uma situação de desprestígio da aprendizagem do idioma na qual predomina a falta de motivação, como mostram os estudos de Félix (1998) e Campos-Gonella (2007). A escolha detalhada e a justificativa da seleção dos participantes será descrita no item 2.3.3.

Os alunos foram informados pela professora de que durante algumas aulas haveria uma “estagiária” que estava realizando uma pesquisa de mestrado que envolvia o uso de

música. A presença da pesquisadora e seus objetivos foram esclarecidos apenas superficialmente em razão dos alunos não terem se interessado por essa informação.

A primeira fase das observações estava voltada para o diagnóstico. Nessa etapa, foram observadas duas semanas de aula, em um total de quatro aulas em cada série. Consideramos suficiente esse período de observação, uma vez que nosso foco consistia na aplicação das atividades. Preocupava-nos uma possível falta de tempo, já que o ano letivo, para a maioria dos alunos, termina ao final do mês de novembro. Ainda assim, apesar de breve, o período de diagnóstico foi satisfatório.

O objetivo desse diagnóstico foi investigar a presença do uso de música como recurso para o ensino de inglês nas classes investigadas, bem como observar a interação professor–aluno e aluno–aluno, analisando os conteúdos desenvolvidos pela professora e o método utilizado pela mesma.

Na fase de intervenção, foram observadas todas as aulas dos meses de outubro e novembro, para que a pesquisadora pudesse registrar o envolvimento e desempenho dos participantes durante todo o período de aplicação das atividades propostas nesse estudo. É importante esclarecer que, embora as atividades tenham sido elaboradas pela pesquisadora, foram aplicadas pela professora da classe, para que pudessemos comparar as diferenças no envolvimento dos alunos nas aulas, com a mesma professora, mas usando ou não a música como recurso didático.

2.2.2 Os questionários

Em conjunto com a observação direta com registro cursivo, foram aplicados dois tipos de questionários aos alunos: o de diagnóstico (apêndice A) – utilizado durante a primeira fase da observação – e os questionários sobre as atividades (apêndice B, C, D, E, F, G) ao final da realização das mesmas.

O objetivo do questionário aplicado aos alunos na fase de diagnóstico era investigar suas concepções com relação ao uso de música, buscando analisar as percepções dos alunos com relação às contribuições deste recurso para o ambiente da sala de aula e à aprendizagem da língua.

Os questionários sobre as atividades foram elaborados pela própria pesquisadora, visando a comunicação entre os sujeitos e a pesquisadora, para que esta pudesse analisar o envolvimento daqueles com os exercícios propostos. Por meio dos questionários, foi possível investigar os efeitos causados pelo uso da música. Os alunos foram indagados quanto aos

aspectos afetivos relacionados à música, bem como se houve ou não um melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

2.2.3 A entrevista

A primeira entrevista (apêndice I) foi elaborada seguindo o roteiro desenvolvido por Silveira (2002) seguindo o formato semi-estruturado devido à flexibilidade que ele apresenta. Esse instrumento foi utilizado na fase preliminar da observação – período de diagnóstico e após a aplicação das atividades propostas – segunda entrevista (apêndice J).

A partir dos relatos da professora foi possível analisar suas concepções acerca do uso de música para o ensino de inglês. Observamos se essa estratégia já fazia parte de sua prática, como era utilizada e, mais importante, a relação da música com o ensino-aprendizagem dos alunos.

2.2 O contexto educacional da pesquisa

Antes de iniciarmos a descrição do contexto educacional da pesquisa, faz-se necessário justificar a opção pela escola pública, visto que este estudo foi realizado nesta intuição, que foi selecionada visando atender os pressupostos desta pesquisa.

2.3.1 A opção pela escola pública

A opção pela realização da pesquisa em uma instituição da rede pública de ensino foi feita em razão da carência de bons resultados com o ensino de inglês nesse contexto. De acordo com Coelho (2006, p. 128), existem poucos estudos sobre a frustração e decepção de professores perante suas precárias condições de trabalho, assim, a autora sugere mais empenho na formação de professores e mais projetos que busquem o ensino eficaz da língua: “A conjuntura atual mostra a necessidade de se empenhar na formação dos novos professores e de realizar projetos que alcancem de fato as mudanças necessárias para a eficiência do ensino de LI nas escolas públicas”.

A situação decadente do ensino na escola pública descrita por professores e alunos e estudos na área (MOITA LOPES, 1996; SACRISTÁN, 1999; COELHO, 2006) convergem para a crença de que não é possível aprender inglês neste ambiente. Coelho aponta que os professores não concebem o espaço público como o lugar ideal para se aprender LI, em oposição às condições favoráveis à aprendizagem presentes em cursos de idiomas.

Os professores afirmam, portanto, que a escola pública não consegue garantir um ensino competitivo e acreditam que nela somente conteúdos mais simples podem ser ensinados. Pautados nessa crença, priorizam o desenvolvimento da habilidade da leitura – sendo esta considerada como mais fácil dentre as outras.

Acreditamos que não há objeções quanto à ênfase na leitura, desde que o objetivo de professores e alunos seja desenvolver essa habilidade a fim de capacitar os envolvidos a compreenderem textos da área, como é o caso de muitos cursos de inglês para propósitos específicos (ou inglês instrumental). Vale lembrar que a recomendação da Proposta Curricular é que este seja o enfoque do ensino de inglês no ensino médio, no entanto, na escola pública, esse objetivo acaba sendo esquecido e o foco na leitura é dado em virtude das crenças discutidas anteriormente. Leffa (1999, p. 22) critica essa postura e argumenta que ela favorece a crença de que só é possível aprender inglês em institutos de idiomas:

Embora haja muitos argumentos a favor dessa ênfase, a escola não vai recuperar o ensino da língua estrangeira, “deslocado para os cursos de línguas”, como está explicitado nos próprios parâmetros, devido justamente à ênfase na leitura. Muito em breve o aluno provavelmente perceberá que, para “falar” uma língua estrangeira, só frequentando “um curso de línguas”.

Moita Lopes (1996) também discorre sobre a decadência da escola pública que tem sido descrita “como uma escola contra o povo ao invés de uma escola para o povo”. (p. 66) Segundo o autor, alguns estudos têm, por meio da criação de conceitos ideológicos, mascarado o fracasso da escola depositando a “culpa” no déficit lingüístico e cultural do aluno. Assim, a imagem do aluno carente e deficiente colabora com a idéia de que é impossível conduzi-lo à aprendizagem, como confirma Moita Lopes: “A visão da impossibilidade do aluno das classes oprimidas para a aprendizagem é visceral e, portanto, permeia o sistema educacional como um todo”. (p. 66)

Concordamos com a situação de desprestígio do ensino de inglês na rede pública. No entanto, acreditamos no potencial desta instituição e dos sujeitos que a compõem e insistimos na valorização e no investimento em prol da melhoria da escola pública.

Segundo Sacristán (1999, p. 153), pesquisador da área da educação, uma das premissas básicas da educação pública é: “garantir o direito de todos à educação, especialmente os que têm menos disponibilidade de obtê-la de outra forma”.

Portanto, optamos pela escola pública com o objetivo de procurar contribuir, mesmo que minimamente, para um ensino de qualidade, afinal este é o ambiente favorável ao

desenvolvimento de projetos, aplicação de novas idéias, investimentos na formação do professor e em pesquisas, como aponta Sacristán (1999, p. 162):

Contrariamente ao que pressupõem algumas leis da livre competição no mercado, é no espaço público onde melhor se garante a criatividade profissional dos professores. Tirar os professores este espaço ou a comunidade educacional como tal para deixá-lo ao arbítrio da livre competição não melhora a qualidade dos processos.

2.3.2 Caracterização do contexto da pesquisa

A coleta de dados foi realizada em uma escola da rede pública de São Carlos, localizada no bairro Vila Nery, região próxima ao centro da cidade. Essa escola está ativa desde 05 de julho de 1969 e hoje é reconhecida como uma escola tradicional da cidade. Atualmente, há cerca de 1.426 alunos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, pertencentes às classes média e média baixa, provenientes de diversos bairros da cidade.

O prédio escolar pode ser caracterizado como uma construção antiga e grande, estendendo-se por todo um quarteirão. Há espaço suficiente para recepcionar os alunos, contando com um pátio (com o qual nos deparamos ao entrar na instituição) e uma quadra de esportes. As salas de aula possuem a disposição tradicional de carteiras enfileiradas com uma lousa e a mesa do professor à frente da sala.

Há, também, nessa instituição, uma sala de vídeo – equipada com televisão, videocassete e DVD –, uma sala de informática com cerca de quinze computadores, além das demais salas, como a dos professores, da coordenação, secretaria e cantina. Vale destacar que há recursos na instituição, como rádio, TV, DVD, computadores, o problema é que não há manutenção deles, tornando-os, muitas vezes, indisponíveis aos professores.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), o primeiro problema que o pesquisador de campo pode encontrar é a autorização para conduzir o estudo. Assim, desse ponto de vista, cabe relatar a dificuldade encontrada pela pesquisadora no acesso a escolas que atendessem aos requisitos de observação/aplicação de atividades para este estudo: ser de Ensino Fundamental e Médio e possuir alunos de várias partes da cidade.

A princípio, a pesquisa seria realizada em outra escola da rede pública da cidade, tendo sido indicada por profissionais da área de inglês e descrita por eles como um ótimo local de trabalho. Além disso, a instituição é vista como uma renomada escola da região central urbana e desenvolve diversos projetos pedagógicos. No entanto, a direção não permitiu a realização da pesquisa, poucos dias antes de seu início.

O segundo passo foi encontrar outra escola que oferecesse o público adequado, bem como uma autorização burocrática e o consentimento da professora de inglês. Devido a um ofício redigido pela orientadora desta pesquisa, o acesso foi permitido. Escolhemos essa instituição pela sua localização e, mais importante, pela sua tradição. Fazia-se necessário trabalhar com alunos de várias partes da cidade, de forma que o estudo não ficasse polarizado, restrito a determinadas comunidades.

Pensamos ser pertinente essa observação quanto à seleção e acesso ao contexto educacional da pesquisa por se tratar, em certos casos, de uma situação comum aos pesquisadores. Obter acesso ao campo a ser explorado pode, muitas vezes, representar um obstáculo para o estudo, principalmente quando esse local é público, pois a burocracia que o governa é consideravelmente mais complexa.

Além da “entrada” no local, há outros fatores adversos que devem ser considerados, como reuniões, cursos oferecidos pela Diretoria de Ensino e ausência dos docentes. A coleta foi, assim, em algumas situações, interrompida por elementos que estavam fora de nosso controle, como os citados acima.

2.3.3 Seleção dos participantes da pesquisa

Tendo escolhido a instituição de ensino, passamos à seleção da professora e dos alunos que compõem os sujeitos deste estudo. Solicitamos à direção da escola que nos indicasse professores que atendessem aos seguintes requisitos: formação na área de Letras – Inglês, lecionando somente essa matéria ou que tivessem a maior parte da carga horária dedicada ao ensino de inglês e que fossem efetivos na instituição.

Essas condições foram estabelecidas visando maior eficácia na aplicação da pesquisa, pois acreditávamos que, em o professor sendo da área, se interessaria mais e conseguiríamos sua adesão para o desenvolvimento de um projeto de parceria. Sabemos que muitos professores de português acabam completando seu quadro de aulas com o ensino de inglês, o que às vezes, pode fazer com que eles não se sintam professores de inglês (por esta matéria representar uma pequena parte do seu trabalho) e assim, podem não se interessar por projetos da área. A seleção por um docente efetivo teve o intuito de evitar possíveis mudanças e ausências do professor, caso este fosse um eventual (que atua somente quando há a falta do professor efetivo), para que a pesquisa pudesse ter continuidade e seqüência.

Assim, conseguimos a indicação da professora que participou deste trabalho e que será descrita no item seguinte. No primeiro contato com a docente, que teve o objetivo de expor a

finalidade do trabalho e selecionar as classes, solicitamos alunos do Ensino Médio, pois pensávamos que esses alunos apresentavam-se desmotivados com o ensino de inglês em virtude das experiências de insucesso vivenciadas nos anos anteriores (fato baseado em leituras e conversas com profissionais da área). Dessa maneira, nossa hipótese era a de que a música poderia ser utilizada para resgatar o interesse desse público.

A professora, portanto, nos indicou o primeiro ano do Ensino Médio – turma I. Segundo ela, era muito complicado trabalhar com esta classe, pois os alunos eram desinteressados e muito indisciplinados. Percebemos que a professora nos lançou um desafio, pensando que seria quase impossível desenvolver um trabalho eficaz com um grupo tão difícil. Ela justificou, em várias conversas, que no Ensino Médio não havia disponibilidade de tempo para a utilização de materiais mais atraentes ou aplicação de atividades extras como uso de músicas ou filmes, em razão do conteúdo, caracterizado como denso.

Cabe destacar que a professora apresentava uma visão “conteudista” da escola, acreditando que uma atividade com música ou filme, não poderia ser descrita como ensino, tendo a função de passatempo, já que havia a utilização de técnicas tradicionais como a memorização de regras gramaticais.

Devido aos problemas encontrados no início do trabalho, percebemos que uma única classe não seria suficiente para coletar dados que representassem uma amostra satisfatória. Diante dessa situação, resolvemos trabalhar com turmas do Ensino Fundamental, visto que os outros horários disponíveis das classes de Ensino Médio não eram compatíveis com a disponibilidade da pesquisadora. A professora sugeriu as salas da sétima série, pois as aulas eram duplas (seguidas) e havia mais “tempo” pra o desenvolvimento de atividades “extras”, já que o conteúdo deste ano não é extenso, comparado ao do primeiro ano.

Resolvemos aplicar atividades diferentes para uma mesma série para que conseguíssemos um número regular de utilizações da música como recurso para o ensino inglês. A série era a mesma, no entanto, as classes eram diferentes, portanto os resultados poderiam ser variados.

2.3.4 A professora

É importante que se faça a caracterização da professora uma vez que, além de ela ter sido responsável pela aplicação das atividades, é por meio dela que se estabelecem as relações professor-aluno, a transmissão do conteúdo e a interação entre docente e estudantes.

Conseguimos rápida adesão da professora para participar desta pesquisa e ela mostrou-se bastante motivada. Julgamos essencial o interesse da professora uma vez que pretendíamos estabelecer um trabalho de parceria. Acreditamos que este interesse advém das poucas oportunidades que ela possui de conseguir envolvimento com pesquisas científicas ou mesmo cursos de formação continuada que visam melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor. Percebemos que a professora é bastante dedicada à profissão, no entanto, em virtude das poucas ocasiões voltadas para capacitação docente, seu engajamento é prejudicado.

Segundo a professora, em conversa com esta pesquisadora, os cursos de formação continuada não apresentam, de maneira geral, alternativas práticas que podem produzir bons resultados. As propostas não condizem com o ambiente real de sala de aula e pouco se utiliza desses encontros, principalmente na área de ensino de inglês.

É preciso fazer uma ressalva quanto ao sistema de parceria almejado: devido à pouca disponibilidade da professora (em virtude de seu trabalho), não foi possível desenvolver uma pesquisa colaborativa como desejávamos, pois nossa intenção era que toda atividade fosse elaborada conjuntamente, englobando os objetivos da pesquisadora e os anseios da professora. Em algumas atividades foi possível estabelecer o diálogo desejado; em outras, limitamo-nos a discuti-las rapidamente, seguindo para a execução das mesmas. Passamos à caracterização da docente:

Trata-se de uma professora de trinta e cinco anos, com cerca de catorze anos de magistério. Desde sua formação, realizada na Universidade Paulista – UNESP, curso de Letras, ela vem lecionando Inglês e Português. No período da investigação, todavia, estava somente com a carga horária do ensino de Inglês, em mais uma instituição pública da cidade.

A formação na língua inglesa é resultado não somente da graduação em Letras, mas também de cursos realizados em escolas de idiomas. A professora teve experiência no exterior quando fez um curso de um mês em um colégio na Inglaterra.

2.3.5 Os alunos

Para a elaboração deste estudo, contamos com a participação de um grupo de 32 alunos do primeiro ano do Ensino Médio (1ºI) e 78 estudantes da 7ª série do Ensino Fundamental, divididos em dois grupos: turmas A e B.

As classes são bastante heterogêneas no que diz respeito à língua inglesa, mas a maioria possui conhecimentos muito superficiais. Segundo informações extraídas da entrevista com a professora, há estudantes que frequentam escolas de idiomas e, assim,

possuem mais familiaridade com o idioma diferentemente daqueles que não cursam inglês em instituições especializadas. Observamos, porém, que outros possuem pouco ou quase nenhum conhecimento da língua.

A professora destacou a dificuldade em ensinar língua inglesa devido à falta de valorização da disciplina por muitos alunos que não tratam esse conteúdo com a mesma seriedade que os conteúdos de Matemática e Português, realizando apenas as tarefas e atividades quando essas serão objetos de avaliação para nota.

Neste capítulo descrevemos a natureza do estudo em questão, retomando os procedimentos utilizados para a coleta de dados que serão analisados na próxima seção. Justificamos também a seleção do contexto educacional de ensino e apresentamos os sujeitos de pesquisa.

A seção seguinte tem a finalidade de apresentar e analisar os dados coletados com ênfase na argumentação acerca do papel da música na aprendizagem de inglês.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A música é também recurso de expurgação, catarse, maturação (emocional, social, intelectual), pois com a prática musical o educando aprende a organizar seu pensamento, a estruturar o saber adquirido, reconstruindo-o e fixando-o ativamente.

(SEKEFF, 2002, p.14)

Este capítulo é dedicado à apresentação, análise e discussão dos dados coletados para a realização desta pesquisa. Iniciaremos nossa reflexão com a exposição das informações obtidas na entrevista inicial com a professora, na fase de observação para diagnóstico e nos questionários aplicados às três classes participantes. Em seguida, analisaremos as atividades desenvolvidas e os resultados obtidos com a aplicação delas, pautando-nos nos questionários, observações de aulas e os registros no diário da pesquisadora, retomando o referencial teórico que norteou este trabalho.

3.1. Entrevista inicial com a professora

Durante o período de diagnóstico, realizamos a primeira entrevista com a professora-sujeito a fim de descobrir sua concepção acerca do papel da música na aula de inglês, bem como averiguar sua percepção do contexto atual do ensino.

De acordo com a professora, há certos fatores que dificultam o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Para ela, os principais deles são: salas muito lotadas, escassez de recursos didático-pedagógicos e materiais (como aparelho de som) e a falta de motivação dos aprendizes.

Perguntamos a ela se os alunos apresentavam-se motivados para aprender inglês, e obtivemos a resposta de que poucos gostam da língua e, por isso, somente essa minoria demonstra maior interesse, ao passo que a maioria o considera um idioma muito difícil, o que acarreta em um “bloqueio” para a aprendizagem, como ilustra o segmento da entrevista realizada com a professora:

Pesquisadora: E você acredita, então, que seus alunos não estão motivados para aprender inglês?

Sujeito (Professora): Digamos, assim, que até tem muitos alunos que gostam, mas por ser muitas vezes complicado, porque tem muita gente, não

dá tempo da gente ficar dando atenção a todos alunos individualmente como a gente gostaria. Como eles têm dificuldade eles acabam se desmotivando, porque é uma coisa que eles não entendem, que acham difícil.

Sujeito (Professora): É que eles acham ainda, põem na cabeça que aquilo lá é difícil, que eles não vão conseguir aprender, parece que bloqueia. Por mais que você explique “olha vem cá”, eu tento explicar um a um, dar os exercícios. Mas é complicado, porque 45 alunos por sala.

Sujeito (Professora): É. Nem que fosse assim, mas quando é aula dupla, é diferente. São duas aulas, eles fazem. Mas geralmente tem uma e uma. Em uma aula mal dá tempo de eu passar a matéria, dar o exercício acabou a aula. Na outra aula eu corrijo o exercício que tem que fazer, então não dá tempo da gente ficar vendo se tem dúvida, tudo isso.

Quando indagada quanto ao uso de música em sala de aula, a professora afirmou aplicar esse recurso sempre que possível, defendendo seu uso, na medida em que, segundo ela, pode-se trabalhar com a tradução da canção e aprimorar a pronúncia dos alunos. A docente também emprega outros recursos, como filmes e videocliques.

Percebemos que a professora procura desenvolver atividades diferentes, está interessada em motivar os alunos, mas as condições de trabalho nas quais está inserida não favorecem essa prática. Utilizar música, por exemplo, não constitui tarefa simples, uma vez que o aparelho de som invariavelmente está indisponível por estar quebrado e não há uma cota para os professores tirarem cópias de suas atividades, cabendo a eles escrever tudo na lousa, o que, conseqüentemente, absorve certo tempo e “atrasa” o desenrolar da atividade. A visão dela, contudo, ainda é voltada para o uso da música atrelado a exercícios tradicionais, como a tradução.

3.2 Primeira fase da observação

O período de observação para diagnóstico nos forneceu informações de grande valia no que diz respeito ao uso da música nas aulas de inglês. Percebemos que esse recurso era pouco utilizado pela professora nas séries do Ensino Médio, segundo ela, muitas vezes por falta de tempo para preparação e aplicação do material ou até mesmo pela escassez de recursos da escola pública. Por outro lado, nas turmas do Ensino Fundamental, esse recurso era empregado com certa freqüência, já que o conteúdo programado era menos denso.

Seguimos, assim, com a caracterização dos sujeitos dessa pesquisa, destacando o envolvimento deles com a música **antes** do início do projeto.

- 1º Ano do Ensino Médio

Oficialmente, havia 32 alunos matriculados nesta série, porém o número de estudantes em cada aula era bem variado. Na primeira semana observada, a sala estava composta por 29 (vinte e nove) alunos, mas já na segunda semana esse número foi reduzido para 23 (vinte e três). As aulas de inglês ocorriam às terças-feiras das 13h25 às 14h15 e às quintas-feiras das 12h35 às 13h25, sendo estas as únicas aulas de inglês na semana.

A infra-estrutura da sala é semelhante à das demais salas da escola, seguindo o mesmo padrão de tamanho da sala de aula, com carteiras enfileiradas e, à frente, o quadro negro e a mesa do professor. Os materiais usados pela professora nessa fase foram lousa e giz, acompanhados de um livro didático que a professora utilizava como fonte de exercícios e atividades.

Nesse período, a professora estava abordando, como conteúdo gramatical, o tempo verbal “passado contínuo”. Questionei-a se havia alguma programação ou plano de ensino a ser seguido. De acordo com a professora, que já leciona há bastante tempo (e por essa razão, estava bem familiarizada com o conteúdo de cada série da classe em questão), o conteúdo previsto era: revisão do “presente contínuo” e “presente simples” e apresentação do “passado contínuo” e “futuro”.

As aulas, em geral, iniciavam-se com 10 minutos de atraso, pois havia a troca de professores, e quando o professor da disciplina chegava, era preciso apagar a lousa e esperar os alunos se acomodarem. Na maioria das aulas observadas, os alunos não notavam a presença da professora e davam continuidade às suas atividades, que podem ser descritas como conversas sobre diversos assuntos, fazer exercícios de outras disciplinas, ouvir música utilizando um *MP3 player* e falar ao celular.

A professora não se incomodava com o comportamento dos estudantes e iniciava sua aula com a correção de exercícios na lousa, sendo que apenas sete alunos estavam copiando. Quando os alunos eram alertados de que a professora “daria vistos” em seus cadernos, alguns se preocupavam e procuravam se engajar na aula.

Obtivemos a informação por alguns alunos de que esta seria a pior sala da escola, devido ao mau comportamento e à falta de interesse dos alunos (descritos por eles como “sala bagunceira” e “ninguém quer saber de nada”).

A metodologia utilizada era a tradicional, na qual a concepção do ensino de língua visa à memorização de regras gramaticais. Assim, é importante dominar a estrutura da língua, desprezando, muitas vezes, o uso real da mesma, cujo objetivo maior é a comunicação.

Os alunos apresentavam-se desmotivados e desinteressados acerca da aprendizagem da língua. Quando a professora pedia silêncio e requisitava atenção dos alunos, eles a respeitavam, porém o desinteresse permanecia, e não havia envolvimento por parte deles com o conteúdo desenvolvido pela professora. Alguns alunos pediram ajuda para a realização de determinados exercícios e foram auxiliados por meio de explicações mecânicas sobre o uso da língua.

Foi possível estabelecer um bom relacionamento entre pesquisadora e alunos, na medida em que eles a tinham como “estagiária”, cujo papel era analisar uma ferramenta para o ensino. Ou seja, na concepção deles, a pesquisadora não iria julgá-los ou avaliá-los; portanto, não se sentiam desconfortáveis com a presença de uma pessoa “estranha”.

O objetivo do questionário (apêndice A) aplicado aos alunos na fase de diagnóstico era investigar as concepções dos alunos com relação ao uso de música, buscando analisar as percepções dos alunos com relação às contribuições deste recurso para o ambiente da sala de aula e à aprendizagem da língua. Cabe ressaltar que 25 alunos responderam a esse questionário.

Ao serem indagados acerca do uso de música pelo professor de inglês, 80% dos participantes disseram que o professor não utilizava esse recurso em sala de aula. Dos 20% que apontaram o uso, 40% indicaram que as atividades propostas tinham como finalidade a tradução, 20% destacaram as atividades de *listening*¹⁶, voltadas para a compreensão auditiva, e 40% assinalaram a opção “outros”, não especificando o tipo de atividade executada. 80% dos participantes indicaram que o uso de música ocorria raramente, enquanto 20% afirmaram que a professora aplicava essas atividades em quase todas as aulas.

Há algumas discrepâncias entre os participantes, podendo esse fato ser explicado pela falta de compreensão de algumas perguntas do questionário, como, por exemplo, quando indagados se a professora utilizava música na sala de aula. A questão subsequente deveria ser preenchida por aqueles que assinalaram “sim”; no entanto, alguns alunos cuja opção anterior havia sido “não” também responderam.

Com relação às contribuições que a música pode trazer ao ambiente de sala de aula, as categorias mais citadas foram aquelas relacionadas à alegria.

Na tabela abaixo, estão detalhadas as categorias e a porcentagem.

¹⁶ Optamos pela utilização da palavra “*listening*” por se tratar de um exercício de compreensão auditiva, não é somente o ouvir, mas a habilidade de ouvir e entender – *listening*.

Tabela 1 - Em sua opinião, a música traz contribuições ao ambiente da sala de aula?

Opções	Frequência
Sim	88%
Não	12%

Tabela 2 - Em caso afirmativo, quais?

Opções	Frequência¹⁷
Deixa as pessoas mais animadas	36,3%
Relaxa	50%
Descontraí	54,5%
O ambiente fica mais alegre	60%
Motiva	50%
Há mais entusiasmo	69%
Outros	4,5%

Os participantes foram questionados quanto aos aspectos negativos que o uso de música pode representar. De acordo com 75% dos alunos, não há pontos negativos na utilização desse recurso; já 25% apontaram como negativo o fato de a música ter a “hora certa” no contexto educacional. Esse dado mostra que alguns alunos, embora em número reduzido, estão conscientes de que a música não deve ser uma estratégia sem propósito, aplicada em qualquer situação.

A tabela 3 contém os elementos relacionados com o ensino-aprendizagem de língua inglesa que podem ser transmitidos por meio de música.

Tabela 3 - Em sua opinião, o que pode ser aprendido por meio da música?

Opções	Frequência
vocabulário	48%
pronúncia	56%
escrita	32%
gramática	32%
cultura	52%
interpretação de textos	40%
<i>listening</i>	28%
nada, a música serve para relaxar e não para aprender	12%
outros	12%

¹⁷ Cada uma das opções apresenta uma frequência de 0 – 100 %, já que os participantes poderiam assinalar mais de uma alternativa, não podendo totalizar a tabela em 100%

É importante ressaltar que apenas 12% dos alunos não acreditam que seja possível aprender com esse recurso, ao passo que os outros participantes indicaram vários aspectos da língua que podem ser trabalhados por meio da música, obtendo certo destaque a pronúncia, pois a música é um material autêntico, os cantores são nativos, representando modelos da língua falada. Vale destacar que 40% dos alunos percebem a música como texto a ser lido e interpretado, já que consideram ser possível aprender interpretação de textos. Esse dado é interessante, pois a própria professora não via a música desta maneira, utilizando-a, muitas vezes, como um passatempo. Fato que pode explicar a razão de 12% entenderem a música como algo destinado ao relaxamento. Nossa proposta é explorar essa característica da música para criar uma pré-disposição à aprendizagem.

Outro fator que nos chamou a atenção foi a valorização cultural, visto que um número expressivo de alunos acredita ser possível aprender cultura por meio da música. De acordo com Lê (1999) um dos benefícios que a música apresenta é o da conscientização da perspectiva cultural, já que, para esse autor, podemos ensinar aspectos sociais e culturais por meio da música.

No final do questionário, foi solicitado que os alunos fornecessem o nome de cantores e bandas de sua preferência, bem como o estilo musical. De maneira geral, o estilo de música favorito dos participantes é o *Black Music* (denominado assim por eles próprios), cujos representantes são as bandas: *Black Eyed Peas*, *50 Cent*, *Pussycat Dolls*, entre outros. Também foram citados grupos correspondentes ao *Punk Rock*, como *Simple Plan*, *Green Day* e, por fim, com menos favoritismo, cantores *Pop* como Kelly Clarkson e Mariah Carey.

Era importante conhecer o gosto musical dos envolvidos no estudo, pois o ponto de partida seria a utilização de músicas indicadas por eles, para que fosse possível despertar o interesse dos alunos para o trabalho com a música.

- 7ª série do Ensino Fundamental

Turma A

Esta turma era composta por 39 alunos e esse número se manteve nas semanas observadas. O espaço físico da sala ficava sempre lotado e o grupo pode ser descrito como o mais indisciplinado dentre as salas observadas. As aulas de inglês ocorriam às terças-feiras, das 15h20 às 17h (aulas duplas).

De acordo com a professora, as sétimas séries estavam aprendendo os tempos verbais. Como não havia um plano de ensino a ser seguido, a professora decidia o que devia ser ministrado e, assim, acabou optando pelo ensino de regras gramaticais.

Embora o comportamento dos alunos não pudesse ser considerado satisfatório, a professora parecia ter empatia com esses alunos, demonstrando um bom relacionamento com o grupo, desenvolvendo atividades extras, como filmes e músicas, festas de *Halloween* e outros eventos extracurriculares. Segundo ela, a realização dessas aulas “diferentes” é possível nas sétimas séries devido ao “tempo”. Além do fato de as aulas semanais serem consecutivas, há menos conteúdo em relação ao primeiro ano do Ensino Médio.

Foi possível notar um grau de interesse maior do que na série 1º I, em relação à aprendizagem do idioma. No entanto, não há concentração por parte dos alunos; eles se cansam rapidamente e assim ficam dispersos, conversando e brincando uns com os outros.

As estratégias e técnicas utilizadas pela professora foram as mesmas observadas em outras séries. Sua aula é pautada no ensino tradicional, enfatizando a memorização de regras gramaticais em oposição ao uso da língua visando à comunicação.

O questionário de diagnóstico também foi aplicado nesta turma (32 alunos responderam) e 100% dos alunos responderam que a professora utilizava música na sala de aula. Percebe-se, assim, uma realidade diferente do 1º I, na qual somente 20% dos alunos apontaram para o uso da música. Na sétima série, apesar do uso do método estrutural/tradicional, a professora conseguia desenvolver essas atividades.

Perguntamos aos alunos quais atividades eram propostas e qual a frequência de aplicação das mesmas:

Tabela 4 - Como? Quais atividades são propostas?

Opções	Frequência
Atividades para tradução	90%
Atividades para ensinar gramática ou vocabulário	71%
Atividades para descontrair a aula	18,7%
Atividades para treinar o <i>listening</i> (compreensão auditiva)	28,1%
outros	18,7%

A tabela acima nos mostra que as atividades desenvolvidas pela professora utilizam a música com a perspectiva da abordagem tradicional, já que, de acordo com 90% dos participantes, as atividades visam à tradução. O uso deste recurso, no entanto, não é tão frequente como constava na declaração da professora, pois cerca de 70% dos alunos afirmam que a música estava presente em algumas aulas ou raramente, conforme a tabela abaixo:

Tabela 5 - Quando?

Opções	Frequência
Em todas as aulas	3,1%
Em quase todas as aulas	21,8%
Em algumas aulas	43,7%
Raramente	28,1%

Para 93,5% dos estudantes, a música apresenta contribuições ao ambiente da sala de aula, com destaque para o fato de a música deixar as pessoas e a aula mais alegres. Novamente, os alunos ressaltam o fator alegria, pois quando há música, existe maior envolvimento e motivação por parte dos alunos.

Tabela 6 - Em sua opinião, a música traz contribuições ao ambiente da sala de aula?

Resposta	Frequência
Sim	93,5%
Não	6,5%

Tabela 7 - Em caso afirmativo, quais?

Resposta	Frequência
Deixa as pessoas mais animadas	65,5%
Relaxa	37,9%
Descontraí	44,8%
O ambiente fica mais alegre	55,1%
Motiva	37,9%
Há mais entusiasmo	44,8%
Outros	20,6%

Apenas 18% apontaram aspectos negativos acerca do uso de música. Para esses estudantes, o elemento ruim é a tradução. Nota-se, assim, que a música em si não representa um fator negativo na sala de aula, mas são as atividades desenvolvidas por meio dela que, muitas vezes, tornam-se cansativas e desmotivantes para os aprendizes.

Este grupo apontou vários elementos que podem ser aprendidos por meio da música, principalmente vocabulário e pronúncia. Assim como o 1º I, esta turma também percebe a música como texto e valoriza o aspecto cultural, como ilustra a seguinte tabela:

Tabela 8 - Em sua opinião, o que pode ser aprendido por meio da música?

Resposta	Frequência
vocabulário	87,5%
pronúncia	87,5%
escrita	65,6%
gramática	46,8%
cultura	28,1%
interpretação de textos	43,7%
<i>listening</i>	40,6%
nada, a música serve para relaxar e não para aprender	6,25%
outros	12,5%

No que diz respeito ao gosto musical da turma, é predominante o estilo de música *Pop* e *Punk Rock*, representados por bandas como *Simple Plan*, *Green Day* e cantoras como *Kelly Clarkson* e *Shakira*. O ritmo *black* também é apreciado pelos alunos, principalmente o grupo *Pussycat Dolls*.

Foi preciso diagnosticar a turma para que a elaboração de atividades procurasse atender às preferências musicais dos alunos, com o intuito de manter a motivação para a aprendizagem e abrir portas para o ensino da língua buscando o desenvolvimento cognitivo desses aprendizes.

Turma B

O número de alunos matriculados nesta turma era 39, mas a quantidade de estudantes variava consideravelmente nas aulas observadas. As aulas de inglês aconteciam às sextas-feiras, das 12h35m às 14h15m.

Segundo a professora, essa sala era “barulhenta”, mas muito interessada. A turma apresentava um comportamento mais infantil em comparação aos outros grupos observados. Os alunos perguntavam muitas coisas para a professora, mostrando-se dependentes dela, tinham dúvidas com relação ao tipo de letra (maiúscula ou minúscula), se deveriam usar caneta ou lápis, ou seja: preocupações comuns em séries iniciais.

Assim como a sétima série A, essa turma também era indisciplinada e os alunos facilmente se desconcentravam. Esse grupo, entretanto, parecia mais imaturo, o que gerou dúvidas ao responder o questionário (participação de 35 alunos). Muitos se confundiram com as perguntas, não se lembravam de nomes de música em inglês, e isso pode ser decorrente do fato de eles não estarem habituados a responder questionários como aquele que lhes foi aplicado.

Quanto à professora, seu comportamento se mantinha semelhante ao observado na sétima série A. As técnicas e o método também permaneciam condizentes com a abordagem tradicional. Nas primeiras aulas observadas, a professora pediu que os alunos copiassem e fizessem exercícios sobre o “passado contínuo”.

Por meio do questionário, nota-se que nesta turma a professora também utiliza a música, como responderam 97% dos informantes. As atividades desenvolvidas também tinham como propósito a tradução, de acordo com 83,3% dos alunos, sendo essas atividades aplicadas em algumas aulas (56,6%).

Tabela 9 - Como? Quais atividades são propostas?

Opções	Frequência
Atividades para tradução	83,3%
Atividades para ensinar gramática ou vocabulário	56,6%
Atividades para relaxar a aula	6,6%
Atividades para treinar <i>listening</i> (compreensão auditiva)	13,3%
outros	10%

Tabela 10 - Quando?

Opções	Frequência
Em todas as aulas	6,6%
Em quase todas as aulas	10%
Em algumas aulas	56,6%
Raramente	30%

É interessante ressaltar que, nessa turma de alunos, a professora usava o recurso da música em algumas aulas.

Tabela 11 - Em sua opinião, a música traz contribuições ao ambiente da sala de aula?

Resposta	Frequência
Sim	89,65%
Não	10,35%

Analisando os dados da tabela 11, observamos que, para 89,65% dos participantes, a música apresenta contribuições para a sala de aula e, mais uma vez, o fator animação foi destacado por 62,9% dos alunos, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 12 - Em caso afirmativo, quais?

Resposta	Frequência
Deixa as pessoas mais animadas	62,9%
Relaxa	37,03%
Descontraí	37,03%
O ambiente fica mais alegre	44,4%
Motiva	37,03%
Há mais entusiasmo	40,7%
Outros	11,1%

Apesar de descritos como imaturos, os alunos foram assertivos ao relatar os aspectos positivos e negativos do uso de música. Para metade da sala, não há pontos ruins, pois a música ajuda a desenvolver uma boa pronúncia. Já os outros 50% alertam para a relevância da escolha da música, isto é, se a música não for “boa”, a aula será “ruim”. Eles indicaram um fator que preocupa os professores: a questão da disciplina. Segundo alguns informantes, “as pessoas ficam mais agitadas e começam a bagunçar”.

Embora metade dos participantes se sinta receosa com relação à música, vários alunos apontaram diversos elementos que podem ser aprendidos por meio dela:

Tabela 13 - Em sua opinião, o que pode ser aprendido por meio da música?

Resposta	Frequência
vocabulário	86,6%
pronúncia	66,6%
escrita	50%
gramática	33,3%
cultura	33,3%
interpretação de textos	36,6%
<i>listening</i>	26,6%
nada, a música serve para relaxar e não para aprender	3,3%
outros	13,3%

Esta tabela indica que vocabulário, pronúncia e escrita são os principais elementos que podem ser aprendidos por meio da música. A questão da interpretação de texto, que mostra a percepção dos alunos da música como texto não recebeu tanta ênfase como nas outras salas. Da mesma maneira, não houve uma manifestação significativa em relação ao aspecto cultural que pode ser abordado pela música.

No que concerne à preferência musical, esta assemelha-se à da sétima série A, talvez por essas classes serem compostas de alunos da mesma idade, há o gosto pelo mesmo estilo de música, assim, os cantores, as bandas e as músicas indicadas pelos alunos são praticamente as mesmas citadas pela turma A.

A fase de observação para diagnóstico foi essencial para que se conhecesse o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida. Foi possível analisar o relacionamento professor–aluno e aluno–aluno, a metodologia da professora, bem como listar elementos que serviram de base para a elaboração das atividades aplicadas.

3.3 Elaboração de atividades

A seleção das músicas e a elaboração das atividades foram baseadas em informações obtidas na coleta de dados que apontaram as preferências musicais dos alunos. Essa decisão levou em conta uma reclamação feita por muitos professores de língua inglesa com relação ao uso de música. Em oficinas ou comunicações apresentadas a esse público em jornadas ou congressos de ensino de língua inglesa, a grande preocupação dos professores é quanto ao repertório musical. Eles chamam a atenção para o fato de os alunos não gostarem das músicas que eles apreciam e, da mesma forma, a preferência dos estudantes não agrada os professores, por se tratarem de músicas “sem conteúdo”, letras com muita gíria e vocabulário pobre.

Murphy (2002) destaca essa questão da preferência musical na introdução de seu livro, relatando que as músicas selecionadas por ele servem somente de exemplo, uma amostra do que pode ser trabalhado por meio da música. De acordo com esse autor, cada pessoa tem um gosto musical e os professores devem selecionar aquilo que está disponível para todos.

Nossa intenção é mostrar que é possível trabalhar com as músicas citadas pelos alunos – com exceção de algumas letras cujos conteúdos e vocabulário podem, de fato, ser descritos como pobres e superficiais. Acreditamos também na importância de utilizar músicas tradicionais, para que os estudantes tenham contato com outro estilo musical além daquele que comumente os agrada.

De acordo com Murphy (2002), as músicas pertencentes ao repertório dos alunos e professores, além de serem mais acessíveis, são mais eficazes, já que, para estar nessa seleção, estudantes e professores já investiram nessas canções, dedicando seu tempo para ouvir e, muitas vezes, interpretar sua mensagem. Dessa forma, as atividades propostas levaram em conta a preferência dos sujeitos de pesquisas deste estudo, cabendo ao professor que se interessar em utilizá-las, adaptá-las à sua realidade.

As atividades foram elaboradas visando a atender aos preceitos da abordagem comunicativa. Em razão da solicitação da professora-sujeito, as atividades, em geral, contêm itens gramaticais, relacionando a música com o conteúdo programado de cada série. Vale lembrar que a competência gramatical é uma das habilidades necessárias para o desenvolvimento da

competência comunicativa, no entanto, nossa proposta difere da abordagem tradicional na qual o foco está somente na gramática. Procuramos estimular as quatro habilidades da língua por meio de exercícios de vocabulário, interpretação de texto, produção escrita e compreensão auditiva, buscando variar os tipos de atividades sugeridas e contextualizando as regras gramaticais.

Em seguida, apresentamos o quadro das atividades elaboradas, o público alvo e os objetivos pretendidos para cada uma delas.

Quadro 1: Atividades elaboradas, público alvo e objetivos a serem atingidos

Série	Música	Conteúdos trabalhados	Objetivos
1º I	“Stick with you” (Pussycat Dolls)	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Reading</i> (habilidade de leitura) – <i>Listening</i> (compreensão auditiva) – Vocabulário – Compreensão do texto da música 	<ul style="list-style-type: none"> – Revisar os tempos verbais: presente contínuo e passado contínuo. – Estimular a prática de compreensão auditiva. – Ensinar aspectos mais informais da língua, como as contrações, que são comumente utilizadas em músicas. – Trabalhar com o vocabulário da música. – Trabalhar com compreensão de texto, levando os alunos a interpretarem o texto da música.
1º I	“Breakway” (Kelly Clarkson)	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Reading</i> – Gramática 	<ul style="list-style-type: none"> – Estimular a prática de leitura, fazendo com que os alunos utilizem algumas estratégias de leitura para compreenderem o texto. – Ensinar um novo tópico gramatical: futuro com <i>will</i>.
1º I	“Beautiful Day” (U2)	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Listening</i> – Vocabulário – Drawing (desenho – expressão artística do significado da música) 	<ul style="list-style-type: none"> – Verificar se os alunos conseguem distinguir sons parecidos, praticando assim, a compreensão auditiva. – Trabalhar com o vocabulário da música por meio de associação (palavra - figura). – Incentivar a expressão artística dos alunos
1º I	“Sweet Child O’ Mine” (Guns N’ Roses)	<ul style="list-style-type: none"> – Gramática – <i>Listening</i> – <i>Have Fun</i> (caça-palavras) 	<ul style="list-style-type: none"> – Trabalhar com verbos, expandindo o conhecimento dos alunos sobre esse assunto. – Praticar o uso dos verbos em diferentes tempos verbais. – Praticar o <i>listening</i>, verificando se os alunos conseguem discernir o som do verbo no passado ou presente. – Observar se, pelo contexto, os alunos são capazes de circular a palavra antes mesmo dela ser pronunciada. – Praticar os verbos trabalhados no primeiro exercício.

7º A	“Perfect” (Simple Plan)	<ul style="list-style-type: none"> – Listening – Gramática – Interpretação 	<ul style="list-style-type: none"> – Praticar o <i>listening</i>. – Verificar se os alunos são capazes de ordenar as estrofes das músicas à medida que elas são cantadas. – Trabalhar com verbos da música por meio de tradução. – Praticar o uso dos verbos. – Estimular a interpretação da letra da música.
7ª A	“Because of you” (Kelly Clarkson)	<ul style="list-style-type: none"> – Gramática – Prediction (predição) – Listening – Interpretação 	<ul style="list-style-type: none"> – Ensinar um novo tópico gramatical: futuro com <i>will</i>. – Ensinar uma estratégia de leitura, a predição, para que os alunos consigam ler um texto com mais facilidade. – Praticar o <i>listening</i>, enfatizando o uso do <i>will</i>. – Estimular a compreensão da letra da música, apresentando fatos reais sobre a composição da mesma.
7ºA	“Hips Don’t Lie” (Shakira)	<ul style="list-style-type: none"> – Reading (trabalhando com cognatos) – Listening – Have Fun (BINGO) 	<ul style="list-style-type: none"> – Ensinar o uso de cognatos. – Expandir o vocabulário dos alunos. – Praticar o <i>listening</i>, verificando se os alunos conseguem reconhecer os cognatos presentes na mesma. – Trabalhar com os cognatos da música de uma forma mais lúdica.
7ª B	“Welcome to my Life” (Simple Plan)	<ul style="list-style-type: none"> – Vocabulário (adjetivos) – Listening – Interpretação de texto – Have fun (caça-palavras) 	<ul style="list-style-type: none"> – Ensinar adjetivos por meio de associação. – Praticar o <i>listening</i>, observando se os alunos são capazes de preencher as lacunas com os adjetivos trabalhados no primeiro exercício. – Incentivar a interpretação de texto, buscando compreender a letra da música. – Praticar os adjetivos trabalhados anteriormente, fixando a ortografia.
7ª B	“Wake me up when September ends” (Green Day)	<ul style="list-style-type: none"> – Listening – Gramática – Interpretação 	<ul style="list-style-type: none"> – Praticar a compreensão auditiva. – Verificar se os alunos conseguem identificar as palavras que não são cantadas na música. – Revisar o uso do presente simples. – Incentivar a compreensão da letra música, apresentando fatos reais sobre a composição da mesma.
7ª B	“You’re beautiful” (James Blunt)	<ul style="list-style-type: none"> – Gramática – Listening – Expressão dos alunos (redação) 	<ul style="list-style-type: none"> – Trabalhar com verbos no passado (verbos regulares e irregulares). – Praticar o <i>listening</i>, verificando se os alunos conseguem discernir o som do verbo no passado ou presente. – Estimular a produção dos alunos por meio de uma redação, verificando se eles compreenderam o texto da música.

3.4 Atividades propostas: descrição e análise

Nesta seção apresentaremos as atividades desenvolvidas¹⁸ em cada série e analisaremos os dados referentes a cada exercício, buscando discutir os resultados encontrados acerca do uso da música como recurso para o ensino de inglês.

3.4.1 1º ano do ensino médio

A primeira música utilizada foi “*Stick With You*”, do grupo *Pussycat Dolls*, pois a maioria dos alunos havia citado essa banda no primeiro questionário, e nossa intenção era iniciar o projeto com músicas relacionadas à realidade dos alunos, para que houvesse maior interesse e conseguíssemos o envolvimento deles com a pesquisa. Procuramos relacionar a atividade com o conteúdo da aula, o passado contínuo, trabalhando também com vocabulário, compreensão auditiva e compreensão de texto.

SONG ACTIVITY Nº1

I) LISTENING

In songs, it's very common to use slang (gírias) and contractions. Take a look at the contractions from the song:

- wanna = want to (querer)
- gonna = going to (usado para indicar futuro)
- ain't = the contracted form of the verb to be: isn't or aren't
- cause = because (porque)

❖ Now, listen to the song and try to fill in the blanks with one of the contractions above:

Stick with you (Stickwitu)
The Pussycat Dolls

Ohhh.. Oh Oh..

I don't _____ go another day
So I'm telling you, exactly what is on my mind
Seems like everybody is breaking up
and throwing their love away
But I know I got a good thing right here
That's why I say (Hey)

Chorus

Nobody _____ love me better, I must stick with you
forever
Nobody _____ take me higher, I must stick with you

¹⁸ É necessário destacar que todas as letras de música utilizadas neste trabalho foram obtidas em consulta ao site: www.vagalume.com.br

You know how to appreciate me, I must stick with you,
 my baby
 Nobody ever made me feel this way, I must stick with
 you
 I don't _____go another day
 So I'm telling you, exactly what is on my mind
 See the way we ride, in our private lives
 _____ nobody getting in between
 I want you to know that, you're the only one for me

Chorus

And now, _____nothing else I can need
 And now, I'm singing.. _____your so, so into me
 I got you, we'll be making love endlessly
 I'm with you, baby you're with me

So don't you worry about
 people hanging around
 they _____bring us down
 I know you, and you know me
 and that's all that counts
 So don't you worry about
 people hanging around
 they _____bring us down
 I know you, and you know me
 and that's, that's why I say

II) READING: Let's review some verb tenses:

- Present Continuous : verb to be (am, is , are) + main verb + ing
 We use this verb tense to talk about something that is happening now.
 Ex: They are studying English now.
- Past Continuous: verb to be in the past (was or were) + main verb + ing
 We use this verb tense to talk about something that was happening at a specific moment in the past.
 Ex: They were studying English at 8 a.m. yesterday.

❖ Read the song and find two sentences in the Present Continuous. Change them into Past Continuous:

1- Present Continuous: _____
 Past Continuous: _____

2- Present Continuous: _____
 Past Continuous: _____

III) VOCABULARY

❖ Match the columns:

- | | |
|--------------------------------------|---|
| 1- what is on my mind | () todo mundo está terminando |
| 2- throwing their love away | () ninguém nunca me fez sentir desta maneira |
| 3- everybody is breaking up | () o que está na minha cabeça |
| 4- endlessly | () jogando fora o amor |
| 5- they ain't bring us down | () estou cantando |
| 6- nobody ever made me feel this way | () eles não vão nos derrubar |
| 7- I'm singing | () eternamente |

IV) LYRICS COMPREHENSION

- 1- Qual o tema da música?
- 2- A cantora repete no refrão a frase "I must stick with you" . Quais são os motivos para que ela fique com ele (seu amado)?
- 3- No final da música, a cantora diz a seu amado que ele não precisa se preocupar com as pessoas à sua volta (*So don't you worry about, people hanging around...*). Por quê?

A professora demonstrou muito interesse na aplicação da atividade, o que refletiu no envolvimento dos alunos. Apesar do número reduzido de estudantes na aula (onze) devido ao feriado, a participação foi satisfatória. Segundo a professora, essa era uma turma muito difícil de trabalhar, pois eram apáticos e extremamente desinteressados. Nesta aula, no entanto, os alunos mostraram-se motivados e participativos, como comprova nota no diário da pesquisadora com a informação de que dois dos alunos mais indisciplinados da sala estavam envolvidos com a atividade, apresentando maior empenho no exercício de compreensão auditiva. Somente dois alunos permaneceram indiferentes à aula, sentados ao fundo mexendo em seus aparelhos de celular.

Com relação à compreensão auditiva, é válido destacar que a professora era orientada pela pesquisadora a tocar a música no mínimo duas vezes, com o intuito de dar mais oportunidade para os alunos entenderem a letra da música em questão. Essa orientação foi dada para todas as atividades, em geral, a professora executava a música duas vezes e quando havia tempo suficiente, a canção era tocada novamente no final da aula.

A tabela a seguir mostra como os alunos se sentiram durante a aplicação da atividade.

Tabela 14 - Como você se sentiu durante essa aula?¹⁹

Opção	Frequência
Motivado	27%
Alegre	18%
Cansado	0
Com sono	0
Descontraído	36%
Interessado	72%
Indiferente	0
Outro	0

Embora o sentimento de desmotivação estivesse presente em outras aulas observadas, nesta predominou o interesse dos alunos, que, num ambiente de descontração, mostraram-se motivados a participar da atividade.

Concordamos com o conceito de interesse de Tapia (2006): “com o termo interesse se faz referência ao fato de manter atenção centrada em algo – neste caso, o desenvolvimento de uma explicação ou de uma tarefa, na medida em que a informação que se recebe pode relacionar-se com o que já se sabe” (p. 40), visto que os alunos estavam interessados pelo fato da atividade ter chamado a atenção deles. No caso desta aula, a informação recebida – o

¹⁹ Esse questionário foi respondido por onze alunos.

conteúdo – já fazia parte do conhecimento deles, pois a professora já havia explicado este tópico em aulas anteriores. Outro fator que contribuiu para despertar o interesse foi a canção escolhida, conhecida e apreciada pelos alunos.

No mesmo questionário aplicado após a atividade, 100% dos alunos afirmaram ter gostado do exercício. Entre as razões citadas por eles, recebeu destaque o fato de ter sido uma aula diferente (27%), entre outros comentários, como: “a aula fica mais interessante”; “gostei de conhecer melhor a música”.

Os estudantes foram questionados quanto aos aspectos positivos da aula. De acordo com 27% dos alunos, um fator positivo foi “aprender muito”; para 18%, foi relevante o fato de ter uma aula mais interessante. Outras categorias foram citadas: “a gente fica mais alegre”; “a música deixa a gente mais leve”; “aprendemos novas palavras”.

Quanto aos pontos negativos, 36% dos alunos disseram não haver aspectos ruins. Apenas um aluno destacou como negativo “ter que prestar muita atenção”.

De acordo com a hipótese de Krashen (1983), o insumo que o aluno recebe deve ser além dos seus conhecimentos. É provável que esses alunos estivessem habituados com o insumo “i”, ou seja, aquilo que lhes é familiar. Ao receberem algo a mais (insumo além da zona familiar), eles tendem a encarar o insumo adicional com complexidade, desistindo da atividade. Isso mostra que os alunos estão habituados a não dedicarem tanta atenção às aulas de inglês e, quando são requisitados a agirem de maneira diferente, podem considerar o exercício como negativo.

Perguntamos também o que foi possível aprender com a atividade. Merecem destaque, nas respostas obtidas, o vocabulário (36%) e a interpretação da letra da música, caracterizada por 18% dos alunos como “saber do que a música está falando”. Outras categorias citadas: *listening*, pronúncia, sair da rotina (o que não deve ser descrito como aprendizagem) e aprender inglês. Este dado merece um enfoque especial visto que ele representa um indício de conscientização dos alunos. Eles perceberam que é possível aprender inglês por meio da música, mesmo sendo uma categoria geral, ela mostra que, para alguns alunos, a música consiste em um meio pelo qual é possível aprender a língua inglesa, fato que, muitas vezes, é tido como “impossível” – aprender inglês na escola pública.

É importante ressaltar que um dos objetivos da atividade era revisar o passado contínuo, mas isso não ficou evidente para os alunos, não tendo sido descrito como um conteúdo aprendido. Vale lembrar que, em geral, a professora não explicitava os objetivos da atividade no início, o que dificultava a percepção dos alunos.

A segunda atividade elaborada abordou a música “*Breakaway*”, da cantora *Kelly Clarkson*, canção que também foi indicada pelos alunos. Nesta atividade, trabalhamos com o vocabulário (palavras-chave) da música por meio da associação de imagens e iniciamos o tópico gramatical – Futuro Simples com o “*Will*”, relacionando-o com o texto da canção.

SONG ACTIVITY n°2

I) READING

Read the song. Match the strophes to the correct pictures. Write below each picture the word corresponding to it.

Kelly Clarkson - Breakaway

Grew up in a small town
And when the rain would fall down
I'd just stare out my window
Dreamin' of what could be
And if I'd end up happy
I would pray

Trying hard to reach out
But, when I tried to speak out
Felt like no one could hear me
Wanted to belong here
But something felt so wrong here
So I'd pray
I could break away

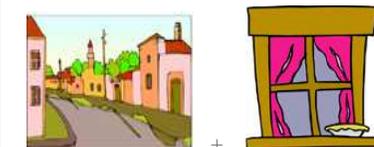
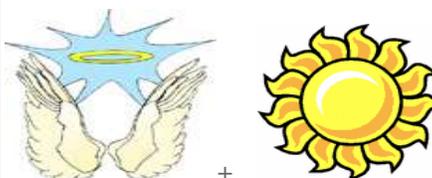
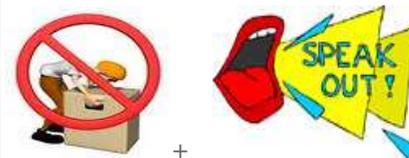
Chorus
I'll spread my wings and I'll learn how to fly
I'll do what it takes till I touch the sky
And I'll make a wish, take a chance, make a change
And break away
Out of the darkness and into the sun
But, I won't forget all the ones that I love
I'll take a risk, take a chance, make a change
And break away

Wanna feel the warm breeze
Sleep under a palm tree
Feel the rush of the ocean
Get onboard a fast train
Travel on a jetplane, far away
And break away

Chorus

Buildings with a hundred floors
Swinging round revolving doors
Maybe I don't know where they'll take me
But, gotta keep moving on, moving on
Fly away, break away

I'll spread my wings and I'll learn how to fly
Though it's not easy to tell you goodbye, gotta
Take a risk, take a chance, make a change
And break away
Out of the darkness and into the sun
But, I won't forget the place I come from
I gotta take a risk, take a chance, make a change
And break away



II) GRAMMAR

1 - Pay attention to the chorus of the song. Which verb tense is being mainly used?

- () Simple Past
 () Past Continuous
 () Future
 () Present Continuous

❖ As you could see, the future tense with “WILL” is being used. Take a look at the formation:

Subject + WILL + Main Verb + Time Expression

Ex: I will study tomorrow.

❖ The time expressions we commonly use with the future tense are:

- tomorrow
- next week, next month
- tonight

❖ **AFFIRMATIVE:** I will study tomorrow.

❖ **NEGATIVE:** I will not study tomorrow.

❖ **INTERROGATIVE:** Will I study tomorrow?

❖ Pay attention to the contractions:

AFF (full form)	AFF (contraction)	NEG (full form)	NEG (contraction)
I will	I'll	I will not	I won't
You will	You'll	You will not	You won't
He will	He'll	He will not	He won't
She will	She'll	She will not	She won't
It will	It'll	It will not	It won't
We will	We'll	We will not	We won't
They will	They'll	They will not	They won't

2- Copy from the song one sentence with will in the contracted form in the:

- a) Affirmative: _____
 b) Negative: _____

3- Why do you think this verb tense was used in that part of the song?

4- Choose two words from the song (from the pictures) and write two sentences using WILL.

- a) _____
 b) _____

Neste dia, os alunos estavam bastante agitados, mantendo-se indisciplinados mesmo com a presença da professora na sala de aula. Quando a professora iniciou a atividade, a maioria ficou em silêncio e prestou atenção ao exercício. Dos 22 (vinte e dois) alunos presentes, somente 03 (três) não se envolveram com a atividade. Ao serem indagados se gostaram da mesma, 100% responderam afirmativamente. Dentre as razões citadas, a categoria com mais destaque foi “a aula é diferente e interessante” (36%). Segue abaixo uma tabela com as categorias citadas pelos alunos.

Tabela 15 - Por que você gostou da atividade?

Categorias	Frequência
A música relaxa e ajuda a raciocinar	4,5%
Aula diferente e interessante ²⁰	36%
A música é educativa	4,5%
Aula divertida e descontraída	14%
Foi possível aprender a letra da música	4,5%
Não teve que copiar lição	4,5%
É um jeito mais fácil de aprender	4,5%
Sentiu-se alegre e interessado	9%
A aula motivou a gostar mais de inglês	4,5%
É sempre bom aprender	4,5%

Tabela 16 - Como você se sentiu durante essa aula?

Opção	Frequência
Motivado	40,1%
Alegre	63,7%
Cansado	4,6
Com sono	0
Descontraído	18%
Interessado	77,3%
Indiferente	0
Outro	0

Novamente, o interesse foi ressaltado, mostrando que foi possível motivar os alunos para o ensino da língua. Em seguida, foi solicitado que os alunos apontassem os pontos positivos e negativos da atividade. Quanto aos positivos, os alunos destacaram o interesse, pois, segundo 23% dos participantes, aulas com música são mais interessante que as demais, ao passo que, para 18%, não há fatores negativos.

²⁰ Esse item abrange algumas características citadas pelos alunos, como “a aula é mais legal” ou “saímos da rotina”.

É conveniente lembrar que nosso objetivo com essas atividades foi despertar o interesse dos alunos para a aprendizagem da língua inglesa. Tendo conseguido esse objetivo, nossa preocupação também esteve voltada para o ensino-aprendizagem da língua. Cabe apontar que os alunos também tiveram a percepção de estarem aprendendo por meio de música.

Acreditamos no potencial da música como um elemento relaxante por meio do qual pode ocorrer a aprendizagem. Não defendemos o uso da música como passatempo, mas como um recurso didático voltado ao ensino de inglês. Alguns depoimentos comprovam essa visão:

“Muitas coisas, como a letra da música que eu adoro, enfim..., mesmo sendo uma música, nos aprendemos com ela e espero que seja sempre assim”.

“Acho que essa é uma das melhores formas de aprender o inglês”.

Listamos, a seguir, algumas categorias citadas pelos alunos:

Tabela 17 - Em sua opinião, o que foi possível aprender com essa atividade?

Categorias	Frequência
Formar frases	9%
A letra da música	13,7%
Tradução	9%
Muitas coisas legais	9%
Pronúncia	18%
Aprender mais inglês	9%
Muitas coisas	9%
O uso correto do “WILL”	9%
Aprender a se soltar	4,5%

A questão do filtro afetivo (Krashen, 1987) fica evidente nessas aulas, pois alunos motivados e receptivos ao processo de ensino-aprendizagem tendem a obter resultados satisfatórios. Por causa da música, os estudantes se interessam pela atividade, diminuindo-se a ansiedade e tensão que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode causar, e os alunos tornam-se “abertos” para esse processo, como descreve uma das participantes deste estudo:

“Ela (a música) libera a mente, a gente aprende a se soltar mais, ficar mais à vontade”.

De acordo com informação presente no registro da pesquisadora, os alunos apresentaram dificuldade para realizar o exercício de vocabulário, já que o conhecimento

prévio dos estudantes era mínimo. Professora e pesquisadora ajudaram os alunos que estavam sentados em grupos, e com a ajuda de ambas, eles conseguiram concluir a atividade com sucesso. Notamos que este não era um comportamento comum da professora, uma vez que sua rotina era passar o conteúdo na lousa e sentar-se, esperando que os alunos terminassem suas tarefas e fossem até ela para ganharem o “visto”.

Sabemos que atender os alunos individualmente é praticamente inviável em uma sala de 30 alunos em cinquenta minutos de aula. No entanto, separá-los em grupo e caminhar pela sala, dirigindo-se a esses grupos, pareceu-nos uma estratégia positiva para manter o interesse dos alunos que, diante das dificuldades, tendem a desistir.

Dörnyei (2001) também chama atenção para a importância de promover a interação dos alunos por meio de atividades realizadas em duplas ou grupos para que os estudantes se relacionem e se ajudem.

Achamos pertinente retomar alguns dados de observação do diário da pesquisadora para relatar as três aulas seguintes a esta, nas quais a música não foi utilizada como recurso, a fim de comparar o comportamento dos alunos com as duas aulas anteriormente analisadas.

A aula subsequente contou com a presença de dezessete alunos e já no início, duas alunas perguntaram se haveria o uso da música. A professora respondeu que naquele dia o recurso não seria utilizado e começou a passar exercícios estruturais sobre o uso do “will” na lousa. A sala, de maneira geral, estava calma, oito alunos estavam copiando o conteúdo e o restante totalmente alheio ao que estava acontecendo na aula: uma aluna estava ouvindo música, dois tiravam fotos das garotas, dois meninos jogavam baralho, uma aluna brincando com o celular, entre outros.

Além do desinteresse visível dos alunos, a professora apresentava-se cansada, com expressão de irritação. Em conversa com a pesquisadora, ela disse estar esgotada e insatisfeita com a informação de que o ano letivo terminaria somente no dia vinte e dois de dezembro (a aula em questão ocorreu no dia vinte e quatro de outubro).

Na próxima aula, a professora não compareceu devido a um curso oferecido pela Diretoria de Ensino, e foi substituída por uma professora eventual. Ela passou um texto na lousa e pediu aos alunos que copiassem, seguindo as orientações da professora efetiva. Somente dois alunos (dos quatorze presentes) realizaram o exercício, e os demais, nem mesmo sob a “ameaça” do visto, se envolveram com a aula.

A atividade proposta tinha o objetivo de trabalhar com interpretação de texto – uma fábula. Este exercício, porém, não estava relacionado ao conteúdo gramatical da aula anterior e não houve uma apresentação sobre este gênero textual ou acerca dos propósitos da tarefa. O

desinteresse dos alunos pela atividade pode ser explicado pelo fato de eles não perceberem como relevante, uma vez que as aulas, sobretudo a última, encontravam-se descontextualizadas em relação ao conteúdo programado.

Oxford (1999) ressalta que a questão da falta de interesse diante das atividades está relacionada com a pertinência das mesmas. Para essa autora, quando as tarefas são tidas como irrelevantes e desinteressantes, o nível de engajamento dos alunos tende a diminuir. Dörnyei (2001, p. 126) argumenta que é papel do professor mostrar a relevância daquilo que está ensinando aos alunos e ao mesmo tempo em que é capaz de motivá-los com o uso de recursos apreciados pelos aprendizes.

Descubra os objetivos dos seus alunos e os tópicos que eles querem aprender, e utilize-os em seu currículo o quanto possível. Os alunos não são motivados a aprender a menos que eles considerem que o material que está sendo ensinado vale a pena. (tradução nossa)²¹

Percebemos que nas outras aulas, quando havia o uso da música, o sentimento de interesse esteve bastante evidente devido ao fato dos alunos considerarem as atividades relevantes, já que a música faz parte da realidade desses aprendizes.

A terceira proposta de ensino por meio da música pautou-se na utilização da canção “*Beautiful Day*” da banda irlandesa U2. Embora esse estilo de música tenha tido pouca referência no questionário de diagnóstico, resolvemos utilizá-la para analisar os efeitos da atividade, visando observar se os objetivos quanto ao ensino-aprendizagem da língua foram tinham sido alcançados.

SONG ACTIVITY Nº3

I) LISTENING

➤ *Listen to the song below and the circle the words in bold you hear:*

U2 - Beautiful Day

The heart is a **bloom / room**
 Shoots up through the stony ground
 There's no **bloom / room**
 No space to rent in this town

²¹ “Find out your students’ goals and the topics they want to learn, and build these into your curriculum as much as possible. Students are not motivated to learn unless they regard the material they are taught as worth learning”. (p. 126)

You're out of luck
 And the reason that you had to care
 The traffic is stuck
 And you're not moving **somewhere / anywhere**

You thought you'd found a friend
 To take you out of this **place / face**
 Someone you could lend a hand
 In return for grace

CHORUS:

It's a beautiful day
 Sky falls, you feel like
 It's a beautiful day
 Don't let it get away

You're on the road
 But you've got no **desperation / destination**
 You 'rein the mud
 In the maze of her **implication / imagination**

You love this **town / down**
 Even if that doesn't ring true
 You've been all over
 And it's been all over you

CHORUS

Touch me
 Take me to that other **place / face**
 Teach me
 I know I'm not a hopeless **cake / case**

See the world in green and blue
 See China right in front of you
 See the canyons broken by cloud
 See the tuna fleets clearing the sea out
 See the Bedouin fires at **light / night**
 See the oil fields at first light
 And see the bird with a leaf in her **mouse / mouth**
 After the flood all the colors came out

CHORUS

What you don't have you don't need it now
 What you don't know you can feel it somehow
 What you don't have you don't need it now
 Don't need it now

➤ *Repeat after your teacher the words you circled. Now, sing along!*

II) VOCABULARY

➤ *Match the columns:*

1) The heart is a bloom.

()



2) See the world in green and blue

()



3) Touch me

()



4) You're on the road

()



5) The traffic is stuck

()



6) Someone that you could lend a hand

()



➤ *The song talks about a beautiful day. In a sheet of paper, draw your idea of a beautiful day.*

Mesmo não fazendo parte do repertório musical da maioria da turma, os alunos gostaram das atividades, sendo unânimes ao assinalarem “sim”. As razões apontadas pelos participantes foram variadas:

Tabela 18 - Você gostou da atividade? Por quê?²²

Categorias	Frequência
É legal	10,5%
Teve música	10,5%
Clima descontraído	5,2%
Aula diferente	5,2%
Teve que prestar mais atenção	5,2%
Foi possível aprender mais sobre essa língua difícil	10,5%
A aula não foi cansativa	5,2%

Percebemos que, mesmo não utilizando um tipo de música que não é apreciado pelos alunos, é possível desenvolver uma atividade e conseguir a adesão deles, como nos mostram os dados acima, visto que todos os estudantes disseram ter gostado da atividade por várias razões. Julgamos ser produtivo começar as aulas que envolvem música utilizando canções que fazem parte da realidade do aprendiz, no entanto, é possível introduzir novos estilos e obter um resultado positivo desde que os exercícios propostos apresentem objetivos claros e sejam relevantes para a aprendizagem dos alunos.

Esta música foi selecionada devido à melhor qualidade do texto e a atividade nos mostra que é possível partir do repertório dos alunos e, gradativamente, incluir textos mais ricos em termos de abrangência, não focalizando somente o universo do adolescente que inclui com frequência temas como amor e sexo – frequentes nas canções que os alunos apreciam.

Os sentimentos despertados durante a aula foram os de descontração (47%) e alegria, bem como de interesse e motivação (42,1%), como mostra a tabela 19.

Tabela 19 - Como você se sentiu durante essa aula?

Opção	Frequência
Motivado	42,1%
Alegre	47,3%
Cansado	15,8%
Com sono	5,2%
Descontraído	47,3%
Interessado	42,1%
Indiferente	0
Outro	0

Neste questionário aplicado após a atividade, incluímos um item a respeito do grau de dificuldade da atividade, pois percebemos que muitos alunos não possuíam conhecimento prévio acerca da língua inglesa, o que acarretava maior dificuldade na realização da atividade

²² O questionário foi respondido por dezenove alunos presentes nesta aula.

proposta. Nosso receio era que os alunos não se interessassem pelo exercício devido à dificuldade a ser enfrentada por eles. Confirmamos essa hipótese por meio do questionário, pois aqueles alunos que classificaram o exercício como difícil não assinalaram a alternativa “interessado” referente à questão “Como você se sentiu durante essa aula?”. Cabe ressaltar que as opções “descontraído” e “alegre” foram marcadas. Portanto, mesmo tratando-se de um exercício difícil, a utilização da música durante a aula provocou uma sensação agradável nos estudantes.

Devido à heterogeneidade da sala, a classificação da atividade é bastante próxima, como ilustra o quadro abaixo:

Tabela 20 - Como você classificaria essa atividade?

Opção	Frequência
Fácil	42,1%
Moderada	31,6%
Difícil	26,3%
Muito difícil	0%

A dificuldade foi um aspecto citado pelos alunos no que diz respeito aos pontos negativos da aula (“foi um pouco complicado”); outro fator refere-se ao estilo musical, e por fim, uma queixa quanto à produção requisitada. Embora dominem algumas estruturas e regras gramaticais, a maioria dos alunos não possui fluência na língua, apresentando dificuldades nas questões envolvendo a oralidade.

Levando em conta a barreira da habilidade oral, optamos por incentivar a produção por meio do desenho. Os alunos deveriam responder a pergunta “*What’s your idea of a beautiful day?*” por meio de um desenho. Apesar de apresentarem-se relutantes no início, a maioria realizou o exercício.

Tabela 21 - Em sua opinião, o que foi possível aprender com essa atividade?

Opção	Frequência
Vocabulário	42,1%
Pronúncia	36,9%
Escrita	15,8%
Gramática	5,2%
Cultura	42,1%
Interpretação de textos	0
<i>Listening</i>	0
Nada	5,2%
Outro	0

Com relação à aprendizagem, 42,1% apontaram vocabulário e pronúncia como os itens aprendidos. Esse dado mostra que, para alguns alunos, ficou claro o objetivo da atividade. Embora o intuito tenha sido trabalhar vocabulário e *listening*, o último pode não ter sido assinalado já que a utilização de música pressupõe ouvi-la. No entanto, seria importante chamar a atenção dos alunos para o fato de que somente ouvir não é um exercício de compreensão; o *listening* tem a finalidade de treinar a audição para o entendimento de uma língua estrangeira.

De acordo com Kirson & Lee (2004), em artigo publicado na revista *Forum*, pronúncia e *listening* são componentes essenciais no uso de músicas. No entanto, os autores atentam para a importância da compreensão do texto da música, na medida em que não há somente o ouvir e cantar, mas o entendimento das habilidades envolvidas.

A última atividade aplicada buscou trabalhar com um estilo musical apreciado pela minoria da sala: o rock. A música escolhida foi “*Sweet Child Of Mine*”, do grupo *Guns N’ Roses*. Essa seleção teve a finalidade de observar se um tipo de música que agradava a poucos seria capaz de envolver toda a turma. E ainda assim apresentar-se como recurso eficaz na aprendizagem de língua inglesa.

Procuramos atender à solicitação da professora para que a próxima música trabalhasse com verbos, enfatizando o passado dos verbos e o significado deles, pois os alunos demonstravam muita dificuldade em “fixar” este tópico. Cabe lembrar, que a professora, pautada na abordagem estrutural, valoriza a memorização das regras, assim, para ela, se um aluno não sabe reconhecer um tempo verbal, ele não domina a língua.

Embora esta atividade tenha se baseado em alguns princípios da abordagem estrutural, buscamos contextualizar o uso dos verbos com a letra da música, ao mesmo tempo em que utilizamos um caça-palavras para reforçar o reconhecimento dos verbos de uma forma lúdica. Jacob (2002) ressalta que a música em si já se apresenta como insumo motivador e caracteriza como lúdica, incentivando o ensino dos conteúdos por meio dela.

SONG ACTIVITY Nº4

I) GRAMMAR - Working with verbs

A) Match the verbs with their translation in Portuguese and their past tense:

1- to see () odiar () saw

- | | | |
|--------------|-----------------|---------------|
| 2- to cry | () pensar | () thought |
| 3- to hate | () ver | () seemed |
| 4- to pray | () parecer | () cried |
| 5- to remind | () chorar | () reminded |
| 6- to be | () lembrar | () was, were |
| 7- to seem | () rezar | () prayed |
| 8- to think | () ser, estar. | () hated |

B) Complete the sentences using the verbs from exercise A:

- 1- Did you _____ John's new car? It's really beautiful. (to see)
- 2- This picture _____ me of my old house. (to remind)
- 3- Bill: Hey, Meg, why are you _____? (to cry)
Meg: Because Jack broke up with me. I really _____ him. (to hate)
- 4- I really need this job. I'm going to _____ a lot. (to pray)
- 5- Lisa: Carl _____ so sad. What's wrong with him? (to seem)
Paul: I don't know, I _____ he's tired, that's all. (to think)
- 6- Kate: Did you go to the party last night?
Sarah: No, I _____ very tired. (to be)

II) LISTENING

C) Listen to the song below and underline the verb you hear.

Guns N' Roses - Sweet Child O' Mine

She's got a smile that it **seems / sees** to me
Reminded / Reminds me childhood, memories
 Where everything
Were / Was as fresh as the bright blue sky

Now and then when I **see / seem** her face
 She takes me away, to that special place
 And if I **stared / star** too long
 I'd probably break down and **cry/ buy**

Oh, Oh Oh

Sweet child o' mine
 Sweet love of mine

She's got eyes of the bluest skies
 As if they, **thought / think** of rain
 I **love / hate** to look into those eyes
 And see ounce of pain
 Her hair reminds me of a warm safe place
 Where as a child I'd hide
 And **say/ pray** for the thunder
 And the rain
 To quietly pass, me by

ohh... Sweet child o' mine
 oh oh oh.. Sweet love of mine

Where do we go
 Where do we go now
 Where do we go

Sweet child o' mine

IV) HAVE FUN - Try to find the verbs in the word search.

VERBS

G T W L I H Q J P Q J Y T W C
 C H A M D C U R E L O C Y I T
 J O S V O P G B N Y X D J C V
 S U W D D O H C Y A E D O N D
 D G H F E S S T O D E M H U P
 L H O T M G S X N Y H E S A V
 I T J A E N L I A P R P G K Z
 S B T W E Q M R H A T E D V Y
 E I D E S E P B Y R M K M X R
 C N I V R R J J G G Q A B P J
 V R A R O D N I M Y T A Q F D
 N K I H Y C V Q E U Q S T A L
 F U J E G P K Q J Q L I F N R
 B T Z I D W A S L Y S M E M E
 D J V M F C O Q F I S W L V T

CRIED
 HATED
 PRAYED
 REMINDED
 SAW
 SEEMED
 THOUGHT
 WAS

Na primeira questão, percebemos que a atividade foi positiva, já que 100% dos participantes afirmaram ter gostado do exercício. Notamos, assim, que a crença quanto ao estilo musical não possui respaldos. Se a atividade for preparada com objetivos definidos, visando à aprendizagem dos alunos, as chances de um resultado positivo são altas. Sempre há resistência com relação ao tipo de música, mas esse não é o foco do professor e não deve representar uma barreira para o ensino. O que define o sucesso ou fracasso da atividade é o modo como o professor organiza e apresenta o conteúdo selecionado, tornando-o agradável, significativo para os alunos e, conseqüentemente, motivador, como sugerem Dörnyei (2001) e Stipek (2002).

Em resposta à questão “como você se sentiu durante essa aula?”, os estudantes listaram as seguintes categorias:

Tabela 22 - Como você se sentiu durante essa aula?²³

Opção	Frequência
Feliz	10%
Com Sono	10%
Normal	10%
Bem	20%
Alegre	10%
Motivado	10%

Os participantes não conseguiram identificar o objetivo da atividade, que visava, principalmente, trabalhar com gramática (verbos). A tabela 23 mostra o que foi possível aprender.

Tabela 23 – O que foi possível aprender com essa atividade?

Opção	Frequência
Tudo	10%
<i>Listening</i>	10%
Tradução	20%
A Letra da Música	20%
Verbos	10%
Vocabulário	10%

O exercício foi classificado como moderado pela maioria da sala, segundo a tabela abaixo:

Tabela 24 - Como você classificaria a atividade?

Opção	Frequência
Fácil	10%
Moderada	60%
Difícil	10%
Muito Difícil	20%

Quando indagados sobre a possibilidade de utilização de música na próxima aula, a resposta afirmativa foi unânime. As razões apontadas pelos alunos foram as seguintes:

Tabela 25 - Você gostaria que sua professora utilizasse música na próxima aula? Por quê?

Opção	Frequência
Porque é Legal	30%
A aula não fica chata	20%
Porque aprende e se distrai	10%
É diferente	10%

²³ Este questionário foi respondido por dez alunos

Porque é Rock	10%
Porque traz tranqüilidade e concentração, pois todos ficam quietos para ouvir.	10%

Percebemos que a turma que, a princípio, foi descrita pela professora como indisciplinada e indiferente, apresentou-se bastante motivada, demonstrando interesse em participar das aulas nas quais houve o uso da música. Dos dez alunos presentes neste dia, cinco gostariam que a professora utilizasse música na aula seguinte com a justificativa de que a atividade com música é “mais legal” e aula “não é chata”, lembrando que todos gostariam que o recurso fosse utilizado, citando razões variadas. Devido ao final do ano, tivemos a chance de retornar à escola somente mais uma aula para coletarmos o depoimento dos estudantes, com intuito de fecharmos a aplicação do projeto. Acreditamos que teria sido extremamente relevante fazer um acompanhamento pós intervenção, no entanto, com o término do ano letivo, encerramos a coleta de dados nesta última aula observada.

Passamos agora à análise e discussão dos dados obtidos nas sétimas séries do Ensino Fundamental.

3.4.2 Sétima série do Ensino Fundamental – turma A

A primeira música trabalhada nessa turma foi “*Perfect*”, da banda *Simple Plan*. Esse estilo musical, tido como *Punk Rock*, foi o mais citado pelos sujeitos de pesquisa. Com o intuito de despertar o interesse dos alunos, motivando-os para participarem das atividades, elaboramos esse primeiro exercício seguindo as informações contidas no questionário de diagnóstico. Procuramos também atender à solicitação da professora para que trabalhássemos com o significado de alguns verbos.

SONG ACTIVITY Nº1

D) LISTENING

➤ Listen to the song below and put the strophes in the correct order.

Simple Plan - Perfect

() I try not to think
 About the pain I feel inside
 Did you know you used to be my hero?

All the days you spent with me
 Now seem so far away
 And it feels like you don't care anymore

() *Chorus*
 Cause we lost it all
 Nothing lasts forever
 I'm sorry
 I can't be perfect
 Now it's just too late
 And we can't go back
 I'm sorry
 I can't be perfect

() Nothing's gonna change the things that you said
 Nothing's gonna make this right again
 Please don't turn your back
 I can't believe it's hard
 Just to talk to you
 But you don't understand

() Hey dad look at me
 Think back and talk to me
 Did I grow up according to the plan?
 And do you think I'm wasting my time doing things I
 wanna do?
 But it hurts when you disapprove all along
 And now I try hard to make it
 I just wanna make you proud
 I'm never gonna be good enough for you
 I can't pretend that
 I'm alright
 And you can't change me

() And now I try hard to make it
 I just wanna make you proud
 I'm never gonna be good enough for you
 I can't stand another fight
 And nothing is alright

II) GRAMMAR

➤ *Let's work with some verbs from the song.*

a) Match the columns:

- | | |
|------------------|-----------------------|
| 1) to look | () tentar |
| 2) to think | () fingir |
| 3) to try | () conversar / falar |
| 4) to grow up | () olhar |
| 5) to pretend | () entender |
| 6) to change | () pensar |
| 7) to know | () crescer |
| 8) to believe | () saber / conhecer |
| 9) to understand | () acreditar |
| 10) to talk | () mudar |

b) Complete the sentences using the verbs from the previous exercise:

- 1) I'm _____ to learn Spanish, but I _____ it's very difficult.
- 2) Hey, _____ at Bob's car. It's very beautiful.
- 3) I'm going home because I need to _____ my clothes to go the party.
- 4) I need to _____ to the teacher about my grade. Maybe she will _____ my grade from B to A.
- 5) Bill: Did you _____ John is dating Meg?
Tina: Really? I can't _____ it.
- 6) Hey, Mike, can you help me? I can't _____ this exercise.
- 7) Let's _____ we are at the beach and try to relax.
- 8) Lisa: Robert is very tall.
Vicky: Yeah, he is _____ very fast.

III) COMPREHENSION

- a) Com quem o autor da música está conversando nesta canção?
- b) Por que o autor pede desculpas "I'm sorry"?
- c) Qual o tema da música?

Como de costume, os alunos estavam inquietos e indisciplinados. Entretanto, quando a professora iniciou a atividade, o silêncio predominou e a maioria dos alunos se mostrou

interessada e atenta. Nesse dia, havia 31 estudantes presentes; apenas 10% não apreciaram a atividade devido ao estilo de música selecionado. Dentre as razões citadas pelos 90% que gostaram da atividade, a mais freqüente diz respeito ao tipo de música, ressaltando o interesse despertado por essa atividade, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 26 - Você gostou da atividade? Por quê?

Categorias	Freqüência
Aula diferente	16%
Aula legal e interessante	19%
A música em si	22,5%
Aula divertida e descontraída	14%
Sentiu-se alegre e interessado ao aprender	9%
A tradução da letra da música	3%
O fato de realizar a atividade em duplas	6%
Aprende mais rápido com música	3%

A sensação de estar alegre recebe destaque por 48% dos participantes. A música é capaz de descontrair o ambiente, provocando um sentimento de felicidade, que reflete na participação dos alunos, todos envolvidos no exercício, à medida que aprendem enquanto se divertem. Joly (1994, p.183), pesquisadora da área de educação musical, chama atenção para a questão da alegria despertada também pelas aulas de música (educação musical):

É preciso ressaltar o quanto há de alegria nos cantos, danças e jogos da aula de música. Que alegria sente a criança ao ver o professor de música chegar à sua escola. É hora de dançar, cantar, movimentar, descobrir novos sons, ritmos, redescobrir a sutileza de cada som conhecido.

A tabela abaixo mostra o destaque da alegria, bem como a sensação de descontração e o interesse:

Tabela 27 - Como você se sentiu durante essa aula?

Opção	Freqüência
Motivado	25%
Alegre	48%
Cansado	9%
Com sono	3%
Descontraído	29%
Interessado	32%
Indiferente	3%
Outro	3% ²⁴

²⁴ Na opção “outro”, um aluno se descreveu como triste e outro como chateado, ambos por não gostarem do estilo musical.

Ao serem questionados sobre os pontos positivos e negativos da atividade, 19% dos estudantes apontaram para o fato da utilização de música, que por si só já representa um fator positivo para esses aprendizes, seguindo o pensamento de Amorim e Vita (1956 apud JESUS, 2002, p. 62), que afirmam que as pessoas são espontaneamente interessadas pela música, que em sua linguagem intuitiva,

[...] se dirige ao âmago ressonante de nossa sensibilidade. O ser humano, inserido em seu meio cultural pode ouvir música, fazer música, apreciar música, saber ouvir música e saber se o que ouve, assim sendo, a cultura musical democratizada na escola pode favorecer os educando à sensibilização da emoção estética pelo prazer intelectual.

Outros elementos citados, como “aprender se divertindo”, “sair da rotina”, a questão do interesse despertado pela música, reiteram o prazer que há em trabalhar com músicas. Merece atenção especial o fato de os alunos indicarem como positivo terem aprendido vocabulário, pronúncia e escrita, afinal, o intuito de utilizar música é motivar os estudantes para a aprendizagem da língua. Os alunos reconhecem que é possível aprender por meio de música, desmistificando a crença de muitos professores que os faz afirmarem que os estudantes não “levam música a sério”.

Segundo 22,5% dos alunos, não houve aspectos negativos na aula, ao passo que, para 18%, houve muito barulho durante a aula, o que atrapalhava a concentração dos demais. Embora fossem indisciplinados, os participantes apresentavam certa maturidade para apurar os acontecimentos da sala, como o fato de reconhecerem a “conversa” como um obstáculo para a aprendizagem.

Tabela 28 - Em sua opinião, o que foi possível aprender com essa atividade?

Opção	Frequência
Vocabulário	74%
Pronúncia	87%
Escrita	48%
Gramática	38%
Cultura	3%
Interpretação de textos	32%
<i>Listening</i>	41%
Nada	3%
Outro	0

De acordo com 87% dos alunos, foi possível aprender pronúncia, uma vez que a professora, durante a aplicação da atividade, leu cada verso da música com eles, ao passo em que os fazia repetir e corrigia problemas de pronúncia. Assim, ficou evidente que eles estavam aprendendo pronúncia, embora este não fosse objetivo da aula e somente repetir as frases não pode ser classificado como um exercício de pronúncia.

Apenas 38% dos participantes apontaram gramática como um elemento aprendido com a aula, apesar de este ser um dos enfoques da aula. A atividade objetivava também trabalhar com a compreensão auditiva, *listening*, o que ficou claro somente para 41% dos estudantes.

Tabela 29 - Como você classificaria essa atividade?

Opção	Freqüência
Fácil	39%
Moderada	52%
Difícil	6%
Muito Difícil	3%

Enquanto a atividade foi classificada como “moderada” pela turma, professora e pesquisadora tiveram uma outra opinião, pois os alunos apresentaram grande dificuldade na execução dos exercícios gramaticais, uma vez que o conhecimento prévio deles é quase inexistente. Ainda assim, eles apresentaram facilidade em trabalhar com o *listening* e interpretação do texto. Observa-se que, apesar do problema em trabalhar com verbos, pelo fato de o exercício ter sido veiculado pela música, o fator dificuldade não ficou tão acentuado.

A segunda música utilizada para a elaboração da atividade foi “*Because of you*”, da cantora *Kelly Clarkson*. A professora havia solicitado que o exercício seguinte focalizasse o uso do “*will*”, pois este seria o próximo tópico dos conteúdos programados. Por meio da música, os alunos puderam reconhecer a estrutura gramatical, verificando seu uso real. A atividade também visava trabalhar com a interpretação da letra da música, utilizando fatos reais da vida da cantora. Para facilitar o entendimento dos alunos, decidimos usar o videoclipe²⁵ da canção que ilustra os acontecimentos. Com o intuito de incentivar os alunos a buscarem significados no texto com base no título e com o auxílio do conhecimento prévio, trabalhamos com uma das estratégias de leitura do Inglês para Propósitos Específicos (ou inglês instrumental) – a predição. Esta estratégia consiste em solicitar que os alunos imaginem, apenas pelo título, qual será o conteúdo da música. As predições feitas podem ou

²⁵ Videoclipe disponível em: <http://www.kazaa.com>

não se confirmar, mas esta estratégia desperta o interesse na medida em que os alunos ficam curiosos para saber se eles conseguiram “acertar” qual seria o conteúdo da canção.

Song Activity nº2

A – GRAMMAR

Take a look at the formation of the Future with WILL:

Subject + WILL + Main Verb + Time Expression

Ex: *I will study tomorrow.*

- ❖ The time expressions we commonly use with the future tense are:
 - tomorrow
 - next week, next month
 - tonight
- ❖ AFFIRMATIVE: I will study tomorrow.
- ❖ NEGATIVE: I will not study tomorrow OR I won't study tomorrow.
- ❖ INTERROGATIVE: Will I study tomorrow?

1) Complete the following sentences using the future with WILL:

On my next birthday, I ...

This weekend, I ...

Next year, I ...

2) Now, read the sentences in the negative form and try to complete them:

I will not ...

The teacher will not ...

B- PREDICTION

3) Now, take a look at this title:

Because of You...

- What do you think this song is about?

Who would you offer this song to? (your friend, your boyfriend/girlfriend, parents, brother/sister, etc.)

C - LISTENING

4) Listen to the song below and underline the sentences that are in the Future with WILL.

5) Why do you think this verb tense was used in this part of the song?

BECAUSE OF YOU

Kelly Clarkson

I will not make the same mistakes that you did
 I will not let myself cause my heart so much misery
 I will not break the way you did, you fell so hard
 I've learned the hard way to never let it get that far
 Because of you
 I never stray too far from the sidewalk
 Because of you
 I learned to play on the safe side so I don't get hurt
 Because of you
 I find it hard to trust not only me, but everyone around me
 Because of you
 I am afraid
 I lose my way
 and it's not too long before you point it out
 I cannot cry
 because I know that's weakness in your eyes
 I'm forced to fake
 A smile, a laugh, every day of my life
 My heart can't possibly break when it wasn't even whole to start with
 CHORUS
 I watched you die
 I heard you cry every night in your sleep
 I was so young
 You should have known better than to lean on me
 You never thought of anyone else
 You just saw your pain
 And now I cry in the middle of the night
 For the same damn thing
 Because of you
 I never stray too far from the sidewalk
 Because of you
 I learned to play on the safe side so I don't get hurt
 Because of you
 I try my hardest just to forget everything
 Because of you
 I don't know how to let anyone else in
 Because of you
 I'm ashamed of my life because it's empty
 Because of you I am afraid
 Because of you (2x)

D) COMPREHENSION

6) After reading the lyrics, what do you think this song is about? Were your predictions confirmed?

E) REAL FACTS

Kelly Clarkson teve uma infância conturbada com a separação dos pais. "Because of you" foi escrita para os pais da cantora com o intuito de relatar todo sofrimento sentido por ela. A história também está descrita no videoclipe feito pela própria Kelly Clarkson.

Embora a maioria dos participantes (87,5%) tenha gostado da atividade, 12,5%, devido à escolha musical, posicionaram-se negativamente à aula, alegando aversão ao tipo de música utilizado – “essa música é muito ruim”. Ainda assim, algumas razões favoráveis ao exercício foram citadas:

Tabela 30 - Você gostou da atividade? Por quê?²⁶

Categorias	Frequência
Aula diferente	16%
Aula legal e interessante	16%
Aula divertida e descontraída	16%
O fato de sair da sala de aula (uso da sala de vídeo)	4,1%
O clipe	12,5%

Neste questionário, optamos por uma questão semi-estruturada a fim de investigar se os alunos seriam capazes de descrever o sentimento despertado pela aula, ao invés de somente assinalarem alternativas. Alguns participantes não foram enfáticos em suas definições, apenas descrevendo-se como “bem” (29,1 %). Muitos estudantes sentiram-se alegres (20,8%) e descontraídos (12,5%), ao passo que alguns (8,3%) alegaram certa tristeza causada pela letra da música, devido à mesma tratar de um assunto delicado: o divórcio.

Vale retomar as anotações no diário da pesquisadora referentes ao sentimento de tristeza que alguns alunos relataram. Visando explorar a estratégia de predição, um exercício solicitava que os alunos relatassem o que esperavam de uma música com o título “*Because of you*” (por causa de você). A maioria dos estudantes que se manifestou apontou para uma música romântica, gerando até certa discussão acerca do tema da música, o que contribuiu para aguçá-lo o interesse pela atividade. Ao concluir o exercício, por meio da leitura da música e dos fatos reais apresentados, além do auxílio do videoclipe, os alunos puderam perceber que a música, na verdade, era dirigida aos pais da cantora.

No final da atividade, muitos alunos sentiram-se comovidos pela situação, chegando a se descreverem como tristes. A professora não incentivou maior debate sobre o assunto da

²⁶ Questionário respondido por 24 alunos

música, mas alguns alunos continuaram conversando a respeito, talvez por se identificarem com a estória exposta, mostrando a relevância desta música para a realidade daqueles alunos.

Por outro lado, a sensação de irritabilidade também foi despertada, sendo ligada aos alunos (8,3%) que não aprovaram o tipo de música selecionado. É natural que algumas pessoas não se envolvam com a atividade em função da canção utilizada. Alguns alunos se recusam a participar, sentindo-se “mal” por ter que lidar com algo que não lhes agrada, já que em se tratando de música, os gostos são mais intensos e os adolescentes são firmes em suas preferências, como afirma Snyders (1992, p. 136):

É sem dúvida em música que os gostos dos jovens são mais intensos; primeiro em extensão: com o esporte, a música é a forma de cultura que toca a maioria dos jovens, na qual a maioria dos jovens investe mais tempo e mais dinheiro; em seguida em profundidade: os alunos possuem uma cultura musical mais rica, mais estruturada, têm preferências e escolhas mais firmes em música do que nas outras áreas culturais; enfim em ligação: creio que, em seu conjunto, eles gostem ainda mais da música do que dos filmes que apreciam.

É interessante notar que os mesmos alunos cuja participação foi prejudicada devido à falta de interesse pela música classificaram o exercício como fácil e solicitaram outra atividade com música para a aula seguinte.

Cabe lembrar, portanto, que a questão do gosto musical pode afetar a execução da atividade. No entanto, em se tratando da minoria (como foi o caso dessa aula), não foram apresentados problemas. Lembrando a sugestão de Ferreira (2005), “o professor deve usar a música para ensinar, e nunca para atormentar” (p.11). É necessário utilizar a música visando à aprendizagem dos alunos, despertando o interesse deles, ainda que nem sempre seja possível atingir 100% dos alunos.

Dentre os aspectos positivos da aula, obteve destaque o uso do clipe da música. Esse recurso, raramente utilizado pela professora, foi empregado como complemento da letra da música, na medida em que ele apresenta-se como essencial, facilitando a compreensão da mensagem da mesma. Os participantes demonstraram grande afinidade com esse recurso.

Outros elementos citados também merecem atenção, como a música em si e o fato da locomoção até a sala de vídeo. Os alunos não estão habituados a deixarem o ambiente da sala de aula, e somente o ato de mudar de espaço físico já desperta a motivação do aprendiz, uma vez que eles esperam que lhes seja apresentada uma aula diferente, mais interessante. Segue abaixo a tabela com os fatores apresentados:

Tabela 31 - Quais os pontos positivos da atividade aplicada?

Pontos positivos	Frequência
A música em si	33%
O clipe	58,3%
Aula divertida e descontraída	16%
O fato de sair da sala de aula (uso da sala de vídeo)	12,5%
Atividade descontraída e interessante	12,5%
Aprender por meio da música	16,6%

Um dado que nos chama atenção na tabela anterior é com relação à categoria “aprender por meio da música”. Apesar de ser abrangente, esse item mostra conscientização por parte dos aprendizes que destacaram como fator positivo poder aprender com a música, demonstrando que, para alguns, a música pode ser utilizada como recurso didático visando à aprendizagem da língua. Para 54,1% dos participantes, não houve elementos ruins, sendo que apenas 8,3% não apreciaram a música selecionada.

Tabela 32 - Em sua opinião, o que foi possível aprender com essa atividade?

Opção	Frequência
Vocabulário	12,5%
Pronúncia	20,8%
Escrita	48%
Gramática – o uso do “will”	33,3%
Tradução	8,3%
<i>Listening</i>	4,16%
Nada	4,16%

Para 33,3% dos alunos, ficou claro o objetivo proposto: trabalhar com o uso de “will”, tendo sido considerado um dos tópicos aprendidos com a atividade. Outros assuntos também foram apontados, como informou a tabela acima.

De acordo com 58,3% dos estudantes, o exercício foi moderado. Embora tivessem apresentado facilidade para realizar os exercícios gramaticais, os de compreensão de texto e predição do assunto da canção exigiram maior concentração, representando mais complexidade para os alunos. Já 41,7% classificaram a atividade como fácil.

A última questão indagava se os alunos gostariam de trabalhar com música na aula seguinte. A resposta afirmativa foi unânime, pois, segundo 50% dos participantes, “aula com música é mais legal”, acrescentando-se a isso o fato de 25% alegarem aprender mais por meio da música: “Porque nós aprendemos mais rápido dessa forma, e praticamos mais o *listening*, *reading*, *writing*”.

A terceira atividade proposta buscou atender à demanda dos participantes, os quais pediram para aprender a música “*Hips don’t lie*”, da cantora *Shakira*. O objetivo da aula era explorar uma das estratégias de leitura referentes ao ensino de inglês para propósitos específicos, que é a identificação de palavras cognatas em um texto. Percebemos que a maioria dos alunos possui apenas um conhecimento básico da língua, o que acarreta certa dificuldade em executar atividades veiculadas na língua inglesa.

Muitas vezes, os estudantes não são capazes de realizar um exercício proposto por não conhecerem as palavras, havendo um bloqueio em continuar, o que propicia a vontade de desistir da atividade. A intenção de apresentar cognatos é conscientizá-los da importância de reconhecer palavras semelhantes ao português, oferecendo mais segurança ao aprendiz.

Procuramos, também, trabalhar com a fixação dos cognatos da música por meio de um exercício lúdico, o bingo.

SONG ACTIVITY Nº3

I) READING

1) Try to translate the words below:

- a) dance = _____
- b) Spanish = _____
- c) attraction = _____
- d) tension = _____
- e) perfection = _____
- f) idea = _____
- g) ignore = _____
- h) animal = _____
- i) plan = _____
- j) explain = _____
- k) hypnotized = _____
- l) musical = _____
- m) fantasy = _____

These words are called *COGNATES*. Cognates are words that are very similar to Portuguese. It's very important to recognize them in a text because they help you understand the text.

Write three other cognates:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

II) LISTENING

2) Listen to the song below and underline the cognates you hear.

Shakira - Hips Don't Lie

Ladies up in here tonight
 No fighting, no fighting
 We got the refugees up in here
 No fighting, no fighting

Shakira, Shakira

I never really knew that she could dance like this
 She makes a man wants to speak Spanish
 Como se llama, si, bonita, si, mi casa, su casa

Oh baby when you talk like that
 You make a woman go mad
 So be wise and keep on
 Reading the signs of my body

And I'm on tonight
 You know my hips don't lie
 And I'm starting to feel it's right
 All the attraction, the tension
 Don't you see baby, this is perfection

Hey Boy, I can see your body moving
 And it's driving me crazy
 And I didn't have the slightest idea
 Until I saw you dancing

And when you walk up on the dance floor
 Nobody cannot ignore the way you move your body, girl
 And everything so unexpected - the way you right and
 left it
 So you can keep on taking it

I never really knew that she could dance like this
 She makes a man wants to speak Spanish
 Como se llama, si, bonita, si, mi casa, su casa
 Shakira, Shakira

Oh baby when you talk like that
 You make a woman go mad
 So be wise and keep on
 Reading the signs of my body

And I'm on tonight
 You know my hips don't lie
 And I am starting to feel you boy
 Come on lets go, real slow
 Don't you see baby asi es perfecto

Oh I know I am on tonight my hips don't lie
 And I am starting to feel it's right
 All the attraction, the tension
 Don't you see baby, this is perfection
 Shakira, Shakira

Oh boy, I can see your body moving
 Half animal, half man
 I don't, don't really know what I'm doing
 But you seem to have a plan

My will and self restraint
 Have come to fail now, fail now
 See, I am doing what I can, but I can't so you know
 That's a bit too hard to explain

Baila en la calle de noche
 Baila en la calle de día

I never really knew that she could dance like this
 She makes a man wants to speak Spanish
 Como se llama, si, bonita, si, mi casa, su casa
 Shakira, Shakira

Oh baby when you talk like that
 You know you got me hypnotized
 So be wise and keep on
 Reading the signs of my body

Senorita, feel the conga, let me see you move like you
 come from Colombia

Mira en Barranquilla se baila así, say it!
 Mira en Barranquilla se baila así

Yeah
 She's so sexy every man's fantasy a refugee like me
 back with the Fugees from a 3rd world country
 I go back like when 'pac carried crates for Humpty
 Humpty
 I need a whole club dizzy
 Why the CIA wanna watch us?
 Colombians and Haitians
 I ain't guilty, it's a musical transaction
 No more do we snatch ropes
 Refugees run the seas 'cause we own our own boats

I'm on tonight, my hips don't lie
 And I'm starting to feel you boy
 Come on let's go, real slow
 Baby, like this is perfecto

Oh, you know I am on tonight and my hips don't lie
 And I am starting to feel it's right
 The attraction, the tension
 Baby, like this is perfection

No fighting
 No fighting

III) HAVE FUN - BINGO

Complete the chart below with the cognates from exercise one:

A turma foi unânime ao afirmar ter gostado da atividade, recebendo maior atenção o fato de aula com música ser mais “legal” (42,8%). Outras categorias listadas pelos participantes foram:

Tabela 33 - Você gostou da atividade? Por quê?²⁷

Categorias	Frequência
Aula diferente	10,7%
Aula legal e interessante	42,8%
Aula divertida e descontraída	10,7%
A música em si	21,4%
O Bingo realizado no final da atividade	7,14%

Tabela 34 - Como você se sentiu durante essa aula?

Opção	Frequência
Motivado	32,1%
Alegre	85,7%
Cansado	10,7%
Com sono	0
Descontraído	25%
Interessado	42,8%
Indiferente	0
Outro	0

A alegria é a sensação com mais destaque nos questionários aplicados – como ilustra a tabela anterior – devido ao sentimento de contentamento propiciado pela música. Durante

²⁷ Questionário respondido por 28 alunos

esta aula, os alunos sentiram-se também motivados e interessados. Uma vez que a atividade foi baseada em uma canção solicitada por eles, houve maior envolvimento do público alvo. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, os alunos participam das atividades com mais empenho quando estas se apresentam como significativas, pois “a inclusão de atividades significativas em sala de aula permite ampliar os vínculos afetivos e conferem a possibilidade de realizar tarefas de forma mais prazerosa”. (PCN, 1998, p. 55)

Faz-se necessário retomar a definição de Fita (2006) para aprendizagem significativa na qual o aluno incorpora o novo conhecimento, acarretando maior retenção da informação, que o autor descreve como “memorização abrangente” (p.70). Leffa (2003) também chama atenção para a necessidade do uso de materiais autênticos que colaborem para a transferência do conhecimento adquirido ao mundo real dos aprendizes. Assim, a música, em se constituindo de material autêntico e por apresentar-se como relevante aos alunos, amplia os vínculos afetivos deles com a realização das atividades de maneira mais prazerosa (como sugerem os PCNs) e contribui para a fixação do conteúdo aprendido, visando à aprendizagem significativa da língua.

Embora alguns estudantes estivessem cansados durante a aula, foi justificado no questionário que esse cansaço não estava relacionado com a atividade, e sim a fatores pessoais. Ainda assim, esses participantes assinalaram também as opções: motivado, alegre e interessado. Percebe-se, então, que mesmo em condições adversas ao aprendizado, a música foi capaz de despertar o interesse dos aprendizes para o exercício, destacando seu importante papel na motivação dos envolvidos. Concordamos com Fita (2006, p.66) quando este afirma que “a motivação é um dos temas-chave para que possamos alcançar os objetivos que nos propomos, isto é, que os alunos aprendam e desenvolvam ao máximo suas capacidades em todos os âmbitos”.

Mais uma vez, os estudantes apontaram a diversão (10,7%) como um aspecto positivo da aula, bem como a música em si (14,2) e a brincadeira com o jogo de bingo (10,7). Cabe ressaltar que, de acordo com 42,8% dos alunos, não houve fatores negativos com relação à atividade realizada.

Tabela 35 - Em sua opinião, o que foi possível aprender com essa atividade?

Opção	Frequência
Vocabulário	89,2%
Pronúncia	71,4%
Escrita	50%
Gramática	25%
Cultura	7,14%
Interpretação de textos	7,14%
<i>Listening</i>	42,8%
Nada	0
Outro	0

De acordo com esta tabela, a aprendizagem do vocabulário obteve destaque, já que o intuito era trabalhar com cognatos, visando a expandir os conhecimentos lingüísticos dos aprendizes.

O exercício foi executado com facilidade pela maioria da sala, embora tenha sido classificado como moderado por 53,5% dos alunos, ao passo que 46,5% classificaram-no como fácil, resultado plenamente justificável pela heterogeneidade da turma.

3.4.3 Sétima série do Ensino Fundamental – turma B

A preferência musical desse grupo é bastante semelhante ao estilo da turma A. A primeira atividade proposta foi desenvolvida por meio da música “*Welcome to my life*” da banda *Simple Plan*, e visou o trabalho com adjetivos, bem como exercitar a compreensão auditiva dos alunos e a reflexão sobre o tema da música.

SONG ACTIVITY N°1

I) Let's work with adjectives. Complete the sentences using the adjectives from the box:

dark	lost	loud	hurt	down	happy	fake	stupid
desperate							

a) That lion is _____.



b) The man is _____ because he is falling down.



c) Mary doesn't like John because he is very _____.



d) Can you turn on the lights? It's _____ here.



e) The boy is crying because he can't find his mother. He is _____.



f) The man is not using a real revolver. That's a _____ one.



g) The robot is _____ because no one wants to play with him.



h) The man is listening to _____ music.



i) The star is very _____.



II) Listen to the song below. Complete each space with one word from the previous exercise:

Simple Plan - Welcome To My Life

Do you ever feel like breaking down?
Do you ever feel out of place?
Like somehow you just don't belong
And no one understands you

Do you ever want to run away?
Do you lock yourself in your room?
With the radio on turned up so

That no one hears you screaming

No you don't know what it's like
When nothing feels all right
You don't know what it's like
To be like me...

Chorus

To be _____, to feel

To be left out in the _____

To be kicked when you're _____
To feel like you've been pushed around
To be on the edge of breaking down
And no one is there to save you
No you don't know what it's like
Welcome to my life

Do you wanna be somebody else?
Are you sick of feeling so left out?
Are you _____ to find something
more
Before your life is over

Are you stuck inside a world you hate?
Are you sick of everyone around?
With their big _____ smiles and
_____ lies
While deep inside you're bleeding

No you don't know what it's like

When nothing feels alright
 You don't know what it's like
 To be like me...

But I'm not gonna be ok
 Everybody always gave you what you
 wanted

Chorus

You never had to work

It was always there

No one ever lied straight to your
 face

You don't know what's it's like

What it's like

And no one ever stabbed you in
 back

Chorus

You might think I'm _____

III) Pay attention to the title of the song "Welcome to my life". What do you think it means?

IV) Circle the words you find in this Word Search

ADJECTIVES

E T M I U V U E I G V P P X Q E H W D W
 J T S G R R I I T S U Q X G I U G W I T
 T D A O G U M R Y E F C X R W W V S P P
 J A W R L V R L C F T U Q E N E S J U U
 W C V T E I D W I I W R H S N T A I T Z
 B Z F O R P H H R N K D W Y G N D D S B
 K X T N C O S V N T Z T Q E A L P J C X
 V H S D Z P X E P U W K K G M C W P M Z
 V H C I H N S Y D L C A Y Q P M L N H I
 H N T X U K G F W L F O L F S F K W P V
 D A R B I Z R S T S R O X T R U H O M Z
 U Z C T B Y I V S K A A O U H I P D A X
 T Z G A P V G R L O R Y M G J S V N E X
 X R N H G E W G C Y U Z Q H Z T H W F V
 F V G Z F Q P A W L C V R L W J W Z N C
 Y A P R D Z H U J W K J Z H P V Y R C S
 J H P L S S Y L P R R R W E G P C R W H
 X M X V P Y K E I L T Q S M P O Z N Q N
 R X P V T U M O Q O K L L A D A R K W J
 Z I U G S J G H O F R I H U D U O L T U

DARK
 DESPERATE
 DOWN
 FAKE
 HAPPY

HURT
 LOST
 LOUD
 STUPID

Nessa aula, havia apenas 16 alunos. Embora a turma seja composta por 39, os estudantes estavam dispersos e apresentavam certo cansaço, levando em conta o dia da semana - sexta-feira - e o calor que fazia na ocasião. Apesar das condições adversas, a atividade foi bastante positiva e produtiva.

A sala foi unânime ao apontar o gosto pela atividade, destacando o fato de a aula ter sido “legal” e diferente das demais. Podemos categorizar as razões citadas pelos participantes como:

Tabela 36 - Você gostou da atividade? Por quê?

Categorias	Frequência
Aula diferente	18,75%
Aula legal e interessante	25%
A música em si	12,5%
O fato de gostar das aulas de inglês	12,5%

Dentre os sentimentos despertados, a alegria e o interesse foram os mais significativos, seguidos da sensação de descontração. Ainda que os alunos estivessem cansados e aparentemente desmotivados, foi possível, por meio da atividade, conseguir o envolvimento dos participantes com o exercício e contribuir para a aprendizagem dos mesmos, na medida em que se mantinham a motivação e o bem-estar.

Tabela 37 - Como você se sentiu durante essa aula?

Opção	Frequência
Motivado	37,5%
Alegre	68,75%
Cansado	6,25%
Com sono	6,25%
Descontraído	43,75%
Interessado	62,5%
Indiferente	6,25%
Outro	0

De acordo com 25% dos alunos, um dos aspectos positivos da aula foi a música escolhida, ao passo que somente 6,25 não ficaram satisfeitos com a seleção. Outros fatores como o clima agradável, a motivação e diversão também foram listados, recebendo atenção especial o comentário de um participante:

“Positivo: todos fizeram. Negativo: se fosse outra atividade nem todos fariam”.

Destacamos, assim, que devido ao fato de a atividade ter sido baseada em uma música, foi possível conseguir a adesão de todos os estudantes, promovendo-se a interação aluno-aluno e professor-aluno, buscando, também, desenvolver a aprendizagem da língua inglesa.

Com base nas observações contidas no diário da pesquisadora, notamos grande diferença na interação entre a professora e os alunos durante esta aula em comparação à anterior na qual a música não foi utilizada. Nesta última, os alunos mostraram-se atentos durante a explicação da professora e realizaram os exercícios que ela solicitou. Percebemos que os alunos, em geral, são mais interessados que a turma do primeiro ano do Ensino médio, já que há mais participação nas aulas.

No entanto, apesar do bom relacionamento entre professora e alunos, observamos pouca interação nesta aula, visto que a professora após explicar a matéria, sentou-se e aguardou o término da aula. Os alunos, por sua vez, cumpriram passivamente seu papel, de copiar a matéria, ouvir a explicação e realizar os exercícios.

Durante a aula em que utilizamos a música, houve maior envolvimento dos estudantes, tendo todos participado ativamente da atividade, solicitando ajuda da professora e da pesquisadora. Observamos o empenho em realizar o exercício de compreensão auditiva, vocabulário e interpretação de texto. Cabe destacar a importância desta última, uma vez que os alunos precisaram trabalhar em duplas, contando com o auxílio da professora e do parceiro para entenderem o vocabulário, fundamental para entender a música e discutir o significado do título – *“Welcome to my life”* – tema da mesma. Os alunos conversaram sobre as dificuldades enfrentadas por um adolescente neste período da vida, identificando-se com o conteúdo da música.

Tabela 38 - Em sua opinião, o que foi possível aprender com essa atividade?

Opção	Frequência
Vocabulário	81,25%
Pronúncia	75%
Escrita	62,5%
Gramática	31,25%
Cultura	25%
Interpretação de textos	25%
<i>Listening</i>	25%
Nada	6,25%
Outro	0

De acordo com 81,25% dos participantes, houve aprendizagem de vocabulário. Ficou claro, para a maioria, um dos objetivos da aula; em contrapartida, outra habilidade visada, a compreensão auditiva, foi ressaltada por apenas 25% dos sujeitos de pesquisa.

Metade da turma classificou a atividade como “moderada”, enquanto que para 31,25% o exercício foi descrito como fácil. Observamos que houve certa dificuldade ao trabalhar com o *listening*. A professora tocou a música três vezes com intuito de auxiliar a compreensão dos alunos. Na terceira vez, grande parte da turma já estava cantando a música. Mesmo assim, alguns alunos ainda não haviam conseguido preencher as lacunas.

É interessante relatar que, ao realizarem a atividade de vocabulário, vários estudantes já pronunciavam as palavras em inglês, perguntando uns aos outros “você também colocou ‘lost’ na e)?”.

A segunda música utilizada foi “*Wake me up when september ends*”, do grupo de rock *Green Day*. Essa atividade visava explorar o texto musical, ou seja, a história nele representada, bem como revisar aspectos gramaticais e estimular o desenvolvimento da compreensão auditiva.

SONG ACTIVITY Nº2

I) LISTENING

- ❖ Listen to the song below. In some sentences there some extra words. The number next to each sentence indicates how many extra words there are in the sentence. Circle the extra words. The first one is done for you:

Green Day - Wake Me Up When September Ends

Summer has come and **it** passed (1)
The innocent can never we last (1)
Wake me up when September ends

Like to my father's come with to pass (2)
Seven years has gone so fast too (1)
Wake me up when September ends

Here she comes the rain again (1)
Falling from the stars
Drenched in my pain today again (1)
Becoming in who we still are (2)

As here my memory rests (1)
But also never forgets what I lost (1)
Wake me up when September ends

Summer has come and passed
 The innocent can never we last (1)
 Wake me up when September ends

Ring out the old bells again (1)
 Like we did all when spring began (1)
 Wake me up when September ends

Here she comes the rain again (1)
 Falling from the stars
 Drenched in my pain today again (1)
 Becoming in who we still are (2)

As here my memory rests (1)
 But also never forgets what I lost (1)
 Wake me up when September ends

Summer has come and passed
 The innocent can never we last (1)
 Wake me up when September ends

Like to my father's come with to pass (2)
 Seven years has gone so fast too (1)
 Wake me up when September ends

II) GRAMMAR - Let's review the Simple Present Tense.

- ❖ When we use the Simple Present in the 3rd person (he/ she / it) , we add an “s” to the verb.

Example:

I <u>work</u> every day. She <u>works</u> every day.

- ❖ Pay attention to the following sentences from the song:

Wake me up when September ends As my memory rests But never forgets what I lost
--

- ❖ We have to add an “s” to those verbs because they are in the 3rd person. We can substitute September and memory by “**it**”.

❖ Exercise:

- 1) Complete the sentences using the verbs in the parentheses in the Simple Present Tense:

- a) Meg usually _____ at 6:30. (to wake up)
- b) John _____ to study English. (to like)
- c) The boy _____ on Sundays. (to rest)
- d) Sarah always _____ her books. (to forget)
- e) Bob _____ soccer every day. (to play)
- f) The class _____ at 5. (to end)
- g) She _____ to school by bus. (to come)
- h) The teacher _____ in two different schools. (to work)

III) COMPREHENSION

- 1) Qual o assunto da música?
- 2) Por que o autor pede para que o acordem quando setembro acabar (“Wake me up when September ends”)
- 3) O que você entendeu desta parte da música?

“Like my father's come to pass
Twenty years has gone so fast
Wake me up when September ends”

Fatos reais:

- Billie, vocalista da banda e autor da música, nasceu em 1972
- O pai dele morreu em 1982
- A música foi escrita em 2002

Quando questionados a respeito da atividade, 96,5% responderam que gostaram, enquanto o restante não compartilhou da mesma opinião, fato justificado pelo estilo de música selecionado. Assim, para 3,5% dos participantes, houve um obstáculo na execução da atividade, acarretando uma falta de envolvimento que prejudicou a aprendizagem deles, já que afirmaram não terem sido apresentadas contribuições para a mesma.

Em contrapartida, somente a presença da música provocou empatia pela atividade, como afirma 20,6% dos alunos (cf. tabela abaixo). Entre outras razões citadas, merecem atenção dois comentários:

“Gostei porque não precisou escrever muito”

“Gostei porque teve que prestar atenção”

Tabela 39 - Você gostou da atividade? Por quê?²⁸

Categorias	Frequência
Aula relaxante	6,8%
Aula legal e interessante	17,2%
A música em si	20,6%
O fato de não precisar copiar “lição”	6,8%
O fato de ter que prestar atenção	3,4%

Para esses estudantes, as demais aulas são consideradas cansativas devido ao excesso de cópia que necessitam fazer. Essa escola não adota livros didáticos, o que demanda maior uso da lousa, já que é o meio utilizado para a transmissão do conteúdo das aulas de inglês. Uma das reclamações da professora referia-se a esse fato, pois, segundo ela, se houvesse uma cota de fotocópias, seria possível desenvolver atividades mais variadas.

A falta de recursos influencia na atuação docente bem como na reação discente, posto que os alunos reagem àquilo que lhes é proposto. No caso dessa aula, o participante afirmou ter gostado da atividade pela necessidade de atenção. Como observamos nas aulas regulares, era comum a esses estudantes representarem passivamente seus papéis, apenas copiando os conteúdos da lousa e realizando alguns exercícios de caráter estrutural. Em se tratando de uma atividade diferente, relevante e desafiadora, por conter um grau maior de dificuldade, observamos uma mudança no comportamento dos alunos que se mostraram mais atentos e interessados.

Tapia (2006, p. 13 e 14), ao relatar as dificuldades enfrentadas pelo docente frente à situação de desprestígio do ensino e perante o sentimento geral de desinteresse, aponta para a influência do contexto na motivação do aluno, já que há o interesse ou não do mesmo diante da relevância da tarefa proposta:

²⁸ Questionário respondido por 29 alunos

Em que pese tudo isso, muitos profissionais não jogam a toalha e continuam se perguntando: que posso fazer para que meus alunos se interessem pelo que pretendo lhes ensinar de modo que empreguem o esforço e a dedicação necessários para aprendê-lo?

Fazer-se essa pergunta implica o reconhecimento do papel do contexto como ativador da motivação e do interesse em aprender. Os alunos não estão motivados ou desmotivados abstratamente. Estão motivados ou não em função do significado do trabalho que têm de realizar, significado que percebem num contexto e em relação com alguns objetivos, e que pode mudar à medida que a atividade transcorre.

Em geral, os alunos sentiram-se “bem” e “calmos” durante a aula, ressaltando que o estilo da música é o *rock*, mas o ritmo é sereno, promovendo sentimento de tranqüilidade. Os estudantes também citaram a alegria.

Tabela 40 - Como você se sentiu durante essa aula?

Opção	Frequência
Alegre e feliz	17,2%
Calmo	20,6%
Bem	24,2%
Normal	3,4%

A música em si foi um dos pontos positivos da aula, de acordo com 62,1%. Por outro lado, o rock desagradou 17,2% dos participantes, tornando-se, para eles, um empecilho para a realização da atividade. Outro fator apontado refere-se à preocupação de alguns alunos quanto à adesão da sala inteira, já que 10,3% destacaram o fato do estilo musical não ter agradado o grupo todo como um aspecto negativo.

Tabela 41 - Aspectos positivos da atividade aplicada:

Categorias	Frequência
Tudo	10,3%
Realizar a atividade em duplas	17,2%
A música em si	62,1%
A atividade como um todo	24,2%

Tabela 42 - Aspectos negativos da atividade aplicada:

Categorias	Frequência
Nada	27,5%
O fato de ser rock	17,2%
O estilo não agradou a todos	10,3%
O fato de ter que fazer exercícios e não somente ouvir a música	17,2%

A última categoria citada pelos alunos retoma a questão da atuação deles como aprendizes e a concepção de música como um recurso para auxiliar a aprendizagem. Para alguns estudantes, é prazeroso trabalhar com música desde que não seja necessário executar algo, isto é, apenas ouvi-la já basta. Assim, torna-se essencial o exercício de conscientização dos alunos por parte do professor, bem como a elaboração de atividades que forneçam elementos para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Cabe ressaltar que para 31,1% dos alunos, foi importante conhecer a história da música, tendo despertado seu interesse para trabalhar com o texto musical. Segundo 17,2%, foi possível aprimorar a pronúncia e aprender gramática e vocabulário (6,8%).

Embora 38% dos alunos tenham considerado moderado o grau de dificuldade da atividade, a maioria foi capaz de realizar com sucesso o exercício proposto.

Quando indagados sobre a possibilidade de outra atividade envolvendo música para a próxima aula, 96,5% apoiaram a proposta, ao passo que 3,5% foram contrários à idéia, por não terem se identificado com a música da aula em questão.

A última atividade aplicada trabalhou com a música “*You’re beautiful*” do cantor *James Blunt*. Nessa fase da coleta de dados, essa canção era tema de uma novela, o que a tornava popular e conhecida entre os alunos. Nosso intuito com essa atividade era trabalhar com os passado dos verbos contextualizados na música, visto que esta narra acontecimentos no passado, e procuramos também, estimular a habilidade escrita e auditiva.

SONG ACTIVITY Nº3

I- WORKING WITH VERBS

There are two kinds of verbs: regular and irregular. To form the Past Tense of regular verbs we have to add “ed” to the verb. The irregular verbs are different in the Past.

Examples:

PRESENT	PAST
Work	Worked
Play	Played
Like	Like
Go	Went

Buy	Bought
Get	Got

a) Try to match the columns:

- 1) to see () was / were
 2) to think () smiled
 3) to walk () thought
 4) to catch () caught
 5) to be () walked
 6) to smile () saw

II- LISTENING

b) Listen to the song and circle the word you hear.

James Blunt - You're Beautiful
by (James Blunt, Skarbek, Ghost)

My life is brilliant.

My life is brilliant

My love is pure.

I **saw/see** an angel.

Of that I'm sure.

She **smile/smiled** at me on the subway.

She **was/is** with another man.

But I won't lose no sleep on that,

'Cause I've got a plan.

You're beautiful. You're beautiful.

You're beautiful, it's true.

I **see/saw** your face in a crowded place,

And I don't know what to do,

'Cause I'll never be with you.

Yes, she **caught/catch** my eye,

As we **walk/walked** on by.

She could see from my face that I **was/am**,

Flying high,

And I don't think that I'll see her again,

But we **shared/share** a moment that will last 'till the end.

You're beautiful. You're beautiful.
 You're beautiful, it's true.
 I **see/saw** your face in a crowded place,
 And I don't know what to do,
 'Cause I'll never be with you.

You're beautiful. You're beautiful.
 You're beautiful, it's true.
 There must be an angel with a smile on her face,
 When she **think/thought** up that I should be with you.
 But it's time to face the truth,
 I will never be with you.

- c) What do these words have in common?
- d) Why were they used?

III) WRITING

- e) Read the lyrics again. The author is telling a story about a time when he saw a very beautiful woman at the subway. Write a composition describing what happened.

Um dos focos da atividade era a habilidade de compreensão auditiva, à medida que revisava o uso de verbos no passado simples. Procuramos, também, incentivar a produção escrita dos alunos. Devido à falta de conhecimentos da língua, a proposta de redação teve que ser modificada para que fosse possível realizá-la. Permitimos, então, que os estudantes expressassem sua compreensão do texto musical por meio de uma composição na língua materna. Embora o objetivo fosse desenvolver a escrita da língua inglesa, o exercício foi pertinente, de forma que pudemos verificar o entendimento da letra da música, o que estimulou os aprendizes a trabalhar com a mesma. O exercício recebeu 100% de aprovação, com as seguintes justificativas:

Tabela 43 - Você gostou da atividade? Por quê?²⁹

Categorias	Frequência
A aula foi legal	43,75%
Fazer a redação	12,5 %
A aula fica mais descontraída	6,25%
É possível aprender por meio de música	6,25%

Os participantes descreveram-se como alegres e interessados durante a aula, o que resultou em ampla participação e interação da sala.

Tabela 44 - Como você se sentiu durante essa aula?

Opção	Frequência
Motivado	25%
Alegre	50%
Cansado	12,5%
Com sono	6,25%
Descontraído	12,5%
Interessado	75%
Indiferente	0
Outro – “calmo”	12,5%

Com relação à aprendizagem, 68,75% destacaram o vocabulário e apenas 37,5% foram capazes de perceber a intenção de explorar os elementos gramaticais e a habilidade de compreensão auditiva, já que a professora, em geral, não explicitava os objetivos das atividades.

Tabela 45 - Em sua opinião, o que foi possível aprender com essa atividade?

Opção	Frequência
Vocabulário	68,75%
Pronúncia	75%
Escrita	43,75%
Gramática	37,5%
Cultura	25%
Interpretação de textos	31,25%
Listening	18,75%
Nada	0
Outro – “tudo”	6,25%

A atividade foi descrita como moderada por 56,25% dos participantes, uma vez que houve certa dificuldade em trabalhar o *listening*. Mesmo assim, a aula foi bastante proveitosa:

²⁹ Questionário respondido por 16 alunos

os alunos se envolveram, cantaram, fizeram os exercícios e se entristeceram em saber que seria a última aula do “projeto”.

Observamos que houve um envolvimento significativo das turmas de sétima série, demonstrando que estes alunos ainda têm interesse em aprender a língua inglesa, e, como sugere a Proposta Curricular, é no ensino fundamental que o aluno deve ter contato com o idioma, relacionando-o com sua experiência de vida. A exemplo do que ocorreu com o outro grupo de participantes, com o encerramento do ano letivo, não tivemos a chance de observar as turmas após a aplicação do projeto, pois retornamos à instituição em mais uma aula para a coleta do depoimento.

Assim, no último dia da coleta de dados, os alunos redigiram um depoimento destacando as contribuições das músicas para a aprendizagem de inglês como LE, sobretudo com relação ao interesse:

Informante A (7^aA): *Eu, gostei acho que com a música foi mais fácil aprender a língua inglesa... É bem divertido as aulas com música, pois todos se interessam, ainda mais que são músicas que todos nos gostamos, sim eu aprendi muito e queria que continuasse aula com música. E agora quando passa uma música em inglês nas rádios eu já sei cantar... Acredita!! Obrigado, nessas aulas me interessei mais do que antes.*

Informante B (7^a B): *Essas atividades foram bem elaboradas, porque ficar só copiando da lousa é chato, ter aulas com músicas testa agilidade para descobrir as palavras que não foram pronunciadas, aprende como se pronúncia, vocabulário e como se escreve. Foi interessante essas aulas, mas é uma pena que deixaram pra fazer no final do ano, já perto de acabar as aulas.*

Informante C (1^o I): *Sim gostei muito, porque as aulas ficam mais interessantes as aulas de inglês elas não são tão interessantes pois a música ela abre a nossa mente para fluir mais nas aulas. Adorei pois tudo que se relaciona com música fica bem por isso que as aulas de inglês são boas só com as música porque do resto é tudo uma verdadeira ruindade.*

A avaliação da professora sobre a realização desta pesquisa foi muito positiva. Segundo ela, as atividades foram capazes de despertar o interesse dos alunos para as aulas de inglês, principalmente por terem sido selecionadas músicas indicadas pelos próprios alunos.

Com relação à aprendizagem, a professora afirma ter percebido melhoras, sobretudo na aquisição de vocabulário e gramática, bem como na interpretação de texto. Para ela, aqueles alunos que já apresentavam algum conhecimento prévio da língua demonstraram maior desenvolvimento da compreensão auditiva e pronúncia.

A utilização de música para o ensino de inglês já era uma prática recorrente nas aulas da professora, embora a frequência variasse bastante de uma sala para outra. No entanto, a professora apontou algumas diferenças nas atividades desenvolvidas pela pesquisadora. De acordo com a professora, as atividades visavam a trabalhar mais habilidades e os exercícios propostos eram bastante variados, ao passo que ela estava habituada em focar gramática e tradução. Entretanto, algumas ressalvas devem ser consideradas:

Professora: *É bem melhor aplicar atividades desse jeito, sabe? Você já traz preparado em uma folha, tudo xerocado...mas no dia-a-dia é mais complicado. Eu não tenho dinheiro para xerocar pra todo mundo, a escola não tem uma cota para os professores, aí tem que passar tudo na lousa, fica cansativo. Sabe, é complicado. E o rádio então? Se funcionasse...*

Sabemos da difícil realidade da escola pública; a falta de recursos muitas vezes compromete o trabalho docente. Ainda assim, essas atividades provaram ser eficazes mesmo diante de um contexto complexo. Portanto, acreditamos que essas mesmas atividades, se necessário, podem ser adaptadas ao contexto escolar de cada professor, podendo se enquadrar às condições de cada ambiente, à medida que o profissional também seja capaz de elaborar atividades motivadoras de acordo com sua realidade.

É relevante apontar algumas adaptações que podem ser feitas para otimizar o uso do material didático em questão. Uma maneira de solucionar o problema das cópias é investir em um número de fotocópias e ao utilizá-las, pedir aos alunos que usem a folha como referência e façam os exercícios no caderno, devolvendo o material no final da aula, assim, a professora pode reutilizar essa atividade. Além dos benefícios da interação aluno-aluno conforme observamos neste estudo, o trabalho em duplas ou grupos também colabora com a questão do material, reduzindo o número de exemplares necessários.

Tendo em vista os recursos disponíveis – lousa e giz -, o professor pode procurar adaptar a atividade para esta realidade. Não é necessário copiar toda letra da música na lousa, o que demandaria muito tempo, é possível selecionar as partes mais importantes e ao final da atividade, pedir aos alunos, como tarefa de casa, que encontrem em *sites* da internet a versão completa da música. O mesmo pode ser feito com relação à tradução. O professor pode também utilizar o laboratório de informática para que os alunos façam a leitura da música no computador, dispensando a necessidade do material impresso.

Ao relatar as adaptações necessárias para a aplicação de seu projeto, Terenzi e Augusto-Navarro (2006, p. 31) argumentam que o ritmo da aula, em geral, foi alterado, no

entanto, não houve prejuízos, pelo contrário, os alunos se envolveram com a preparação das atividades:

Embora todo conteúdo tivesse de ser colocado na lousa para que os alunos tivessem a matéria dada, esse não foi um obstáculo para o uso de nenhum dos nossos recursos pedagógicos, pois foi possível trabalhar com letras de músicas, que em geral não são muito grandes, e outras atividades, durante as quais os alunos eram instigados a desenhar e/ou fazer uma colagem baseando-se na atividade proposta.

As pesquisadoras também sugerem pedir aos alunos algumas folhas de papel sulfite para que, a professora, tendo em mãos estas folhas, possa providenciar as fotocópias por um valor reduzido.

Percebemos, assim, que é possível proporcionar atividades relevantes aos alunos mesmo diante da escassez de recursos presente na realidade da escola pública, cabendo ao professor procurar adaptar os materiais disponíveis, incorporando sugestões e idéias significativas ao seu fazer cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa constitui um estudo acerca das potencialidades da música como recurso didático-pedagógico nas aulas de língua inglesa. Sabemos que a música é um instrumento bastante utilizado para o ensino de inglês, principalmente em institutos de idiomas e escolas regulares da rede particular. Verificamos, entretanto, que o uso da música na rede pública de ensino não é tão freqüente; quando há a utilização, as atividades propostas, em geral, limitam-se à tradução.

Tendo em vista a hipótese deste estudo, é possível afirmar que ela foi confirmada, já que, por meio da música, o interesse dos aprendizes pode ser despertado, fato confirmado nos questionários preenchidos pelos alunos e ratificado pela professora.

A música é uma distração reconhecidamente apreciada por adolescentes; assim, partindo de um recurso motivador para o público alvo, foi possível elaborar atividades que atingissem o objetivo principal deste trabalho, isto é, a utilização da música como recurso significativo no processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE na rede pública.

Faz-se necessário retomar as perguntas que nortearam este estudo:

- Como incorporar o uso da música – como recurso significativo para o ensino de línguas – ao fazer docente cotidiano?
- Qual a influência da música na motivação e no interesse dos alunos do Ensino Fundamental e Médio e no desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos?
- Que tipos de materiais didáticos podem ser desenvolvidos a partir de músicas?

Podemos afirmar que é possível incorporar o uso da música ao fazer docente cotidiano, à medida que ela se caracteriza como recurso, passível de adaptação e adequação aos conteúdos escolares por meio da preparação de atividades significativas à aprendizagem dos alunos, cabendo ao professor explorar os benefícios que a música apresenta ao ambiente escolar.

Embora a música seja um recurso altamente motivador, não pretendemos, com este trabalho, sugerir o seu uso em todas as aulas de um curso. A música representa uma técnica auxiliar de ensino, por meio da qual, atividades voltadas para o ensino dos conteúdos escolares podem ser desenvolvidas.

Ao final deste estudo, a professora-sujeito mostrou-se consciente em relação à sua própria prática quando afirmou utilizar a música como passatempo ou com exercícios de gramática e tradução, usualmente no final da aula, sobretudo, visando atender à solicitação dos alunos. Para ela, ficou evidente que a música poderia ser mais explorada nas aulas de inglês.

Com relação ao segundo questionamento, a música apresentou-se como forte elemento motivador, já que para muitos aprendizes, a atividade proposta era interessante por estar associada a uma canção. Nesse aspecto, é preciso ressaltar a questão do estilo musical, posto que esse elemento, muitas vezes, interfere no envolvimento dos alunos com a atividade.

Assim, nas atividades com músicas que apreciavam, os estudantes demonstravam maior interesse em participar da aula, ao passo que, quando a canção não os agradava, havia participação, porém com menor envolvimento.

A questão do interesse com o uso de música está bastante relacionada à novidade. Para esses alunos, trabalhar com música representava sair da rotina, interromper o funcionamento das aulas constituídas basicamente da realização de exercícios estruturais, que as tornava repetitivas e cansativas. Dörnyei (2001) chama atenção para a importância do estímulo à motivação intrínseca dos alunos, que contribui para maior participação e envolvimento deles com as atividades. Para este autor, é preciso variar as tarefas, tornando-as desafiadoras por meio da apresentação de elementos novos, ao mesmo tempo em que o conteúdo das atividades está relacionado com o interesse dos aprendizes.

Coelho (2006) também aponta para a necessidade da elaboração de atividades diferentes e desafiadoras, pois segundo ela, a maneira como o ensino vem sendo conduzido promove a criação de um círculo vicioso, no qual professores não ensinam conteúdos tidos como desafiadores por perceberem os alunos como desinteressados e porque eles agem desta maneira, os alunos, por sua vez, não demonstram interesse e motivação acerca das tarefas propostas.

Quando indagados como se sentiam durante as aulas com o uso de música, a categoria “interessado” obteve destaque nos questionários aplicados aos aprendizes, já que o interesse despertado pela música é que os levava à participação na atividade, justamente por tratar-se de uma proposta “diferente” da qual estavam habituados.

Uma reclamação recorrente da professora-sujeito era a falta de interesse dos alunos. Segundo ela, consistia trabalho árduo preparar atividades que despertassem a atenção dos mesmos. Observamos que, quando não havia utilização da música, a minoria dos alunos se interessava pela aula, já que pouco lhes era exigido, uma vez que sua participação limitava-se à cópia e execução de exercícios gramaticais.

Cabe ressaltar que tais técnicas utilizadas pela professora são válidas, no entanto, por serem utilizadas freqüentemente, tornavam-se enfadonhas, contribuindo para o desinteresse dos aprendizes para o ensino-aprendizagem de inglês como LE.

Concordamos com a afirmação de Campos-Gonella (2007) de que não há uma situação permanente de motivação ou desmotivação, pois o que leva a esse sentimento é a maneira como ele está envolvido no contexto de aprendizagem, ou seja, o aprendiz reage aos estímulos que lhes são oferecidos, mostrando-se assim, interessado ou desinteressado.

Quanto às nossas indagações acerca da produção de material didático, por meio deste estudo, verificamos que diversificados materiais didático-pedagógicos podem ser desenvolvidos. As atividades elaboradas buscavam trabalhar com as quatro habilidades da língua, mas, no início da aplicação das mesmas, observamos a predominância da habilidade de leitura e escrita. Assim, em decisão conjunta com a professora, ficou decidido que a oralidade não seria o foco das atividades, embora algumas tentativas tenham sido feitas. Por meio da música foi possível elaborar atividades visando à aprendizagem de vocabulário e aspectos gramaticais. Outras focalizavam a interpretação de texto seguida de produção escrita. Foram realizados também exercícios para a prática de compreensão auditiva e pronúncia.

O planejamento das atividades foi pautado nos pressupostos da abordagem comunicativa. Buscamos promover o contato do aprendiz com material autêntico, no qual a língua aparece em seu uso real. Procuramos, também, contextualizar os exercícios gramaticais que se fizeram pertinentes, fazendo com que, por meio do uso real dessas estruturas, presentes no texto da música, o aprendiz fosse capaz de entender a regra. O conteúdo e o enfoque das aulas foram variados como requer esta abordagem, visando trabalhar com atividades relevantes e interessantes.

Não era objetivo deste estudo esgotar a gama de atividades que podem ser elaboradas com o uso da música. Procuramos aplicar esse recurso como fonte complementar para o ensino dos conteúdos escolares de maneira a contribuir para a motivação e interesse dos aprendizes, proporcionando situações de ensino-aprendizagem mais prazerosas, diferentemente da situação observada no ensino de língua inglesa no ensino fundamental e médio.

Constatamos que, apesar do curto prazo de aplicação do estudo, houve mudanças no envolvimento dos alunos com a aprendizagem da língua, já que a música despertou o interesse desses estudantes para a participação nas aulas.

Não era foco deste trabalho abordar a formação do professor e a importância dos projetos de formação continuada, no entanto, percebemos que a presente pesquisa contribuiu para o contato da professora com uma proposta de ensino diferente daquelas às quais ela estava habituada. Acreditamos que foi possível contribuir com maneiras de melhorar a atuação desta professora, tendo em vista o aumento da motivação dela em continuar

desempenhando um bom trabalho, a maior interação professor-aluno e pequenas mudanças, porém significativas, na visão da professora com relação ao ensino da língua.

É possível confirmar, mediante os resultados obtidos, a eficácia da música em despertar o interesse, a alegria e o clima de bem-estar. Esperamos que esta pesquisa colabore para incentivar o uso de recursos didáticos por meios dos quais ocorra a aprendizagem do inglês como LE de maneira significativa, motivadora e, acima de tudo, eficaz.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2005a.

_____. *Linguística aplicada – ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes, 2005b.

_____. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. *Revista Contexturas* nº2, p. 43 – 52, 1994.

AUGUSTO, E. H. *Ensino instrumental na língua-alvo: uma proposta de ensino da escrita em ambiente acadêmico*. 1997. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1997.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Ed. Porto, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROGLA-KRUPKE, C. *Melhorando a aprendizagem dos alunos através do uso de estratégias da música*. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Saint Xavier & Skylight, Chicago, Estados Unidos da América, 2003.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3. ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall Inc., 1994.

_____. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman, 2001.

CAMPOS-GONELLA, C. O. *Aulas de Inglês na escola pública: a relação entre motivação e material didático*. Dissertação de mestrado em Linguística pelo Departamento de Letras, UFSCar, 2007.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. *Language and communication*. London: Longman, 1983, p. 2-27.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de línguas*. Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006, p.125 - 142.

DORNYEI, Z. *Teaching and Researching Motivation*. Edinburgh Gate: Pearson Education, 2001.

_____. ; OTTO, I. Motivation in action: a process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics, London*, v. 4, p. 43-69, 1998. Disponível em < <http://eprints.nottingham.ac.uk> >

- FERREIRA, M. *Como usar a música na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005, 4.ed.
- FITA, E. C. O professor e a motivação dos alunos. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. *Motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 7.ed., 2006.
- GARDNER, R.C. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- JACOB, L. K. *Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira*. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2002.
- JEANDOT, N. *Explorando o Universo da Música*. São Paulo: Scipione, 1997, 2. ed.
- JESUS, J.Y.T. *Música na escola como recurso pedagógico: análise de uma prática docente em salas de séries iniciais*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2002.
- JOLY, I. Z. L. *Aplicação de procedimentos de musicalização infantil em crianças deficientes*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 1994.
- KIRSON T.; LEE J. Y. (2004), Near-peer tutoring in an ESOL music project. *Forum*, v. 42, n. 2, p. 26 – 30, abr. 2004.
- KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice-Hall International, 1987.
- _____.; TERRELL, T. *Second language acquisition theory: the natural approach*. New Jersey: Prentice Hall, 1983.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- _____. *Second language acquisition research: staking out the territory*. *Tesol Quarterly*, vol. 25, nº2, p.315 – 350, 1991.
- LE, Mark H. *The role of music in second language learning: a Vietnamese perspective*. Dissertação (Mestrado) -Australian Association for Research in Education, 1999.
- LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 13-38. Disponível em <http://www.leffa.pro.br>. Acesso em 22/12/2007.
- _____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LITTLEWOOD, W. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LOUREIRO, A. M. A. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas: Papyrus, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARGONARI, D. M. *A situação atual do ensino de inglês nas escolas públicas de primeiro e segundo graus de Araraquara*. (Monografia apresentada ao Programa de Treinamento PET/CAPES) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 1997.

_____. *O papel do humor no processo de ensino-aprendizagem de língua Inglesa*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2001

MASGORET A. M.; GARDNER, R. C. Attitudes, motivation, and second language learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, v. 53, n.1, mar. 2003.

MATTOS, A. M. A. Estudos com diários. In: *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 8, n. 1, FALE/UFGM, p. 147-58, 1999. Disponível em:
<http://www.letras.ufmg.br/andreamattos/Publicações.htm> . Acesso em 03/01/2008.

MEDGYES, P. *The non-native teacher*, Hong-Kong: Macmillan Publishers, 1994.

MONTEIRO, D. C. Avaliando a produção de pesquisa em lingüística aplicada: foco no ensino-aprendizagem de inglesa como língua estrangeira na UNESP (Araraquara). In: MONTEIRO, D. C. (org) *Ensino-aprendizagem de língua inglesa em alguns contextos brasileiros*. Araraquara: Laboratório Editorial /FCL/UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

MURPHEY, T. *Music and song*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

NASCENTE, R. M. M. *Fatores geradores de ansiedade em um contexto de ensino de inglês: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.

NOLES K. A.; CLEMENT, R.; PELLETIER L. C. Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, v. 83, p. 23-34, 1999.

OXFORD, R. (ed) *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1999.

PEREIRA, K. F. A. *Pesquisa em música e educação*. São Paulo: Loyola, 1991.

RESENDE, L. A. S. *Querer é poder, querer e poder, querer sem poder: a motivação para o aprendizado de inglês na escola pública sob uma perspectiva semiótica social*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

SACRISTÁN, J. G. Educação pública: um modelo ameaçado. In: SILVA, T. T. e GENTILI, P. (Orgs.) *Escola S. A.*, Brasília: CNTE, 1999, p. 151 – 166.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna: Inglês – 1º grau*. 5ªed. São Paulo: SE/CENP, 1992.

SAVIGNON, S. J. Communicative language teaching for the twenty-first century. In: CELCE-MURCIA, M. (ed.) *Teaching english as a second or foreign language*. Heinle & Heinle, 2001.

SCHUTZ, R. *Motivação e desmotivação no aprendizado de línguas*. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>>. Acesso em 10 de novembro de 2003.

SEKEFF, M. L. *Da música, seus usos e recursos*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SILVEIRA, R. S. *Um olhar sobre o ensino de língua estrangeira em contexto de escola pública: foco na abordagem de ensino*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2002.

SNYDERS, G. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez 1992.

STANSELL, J. W. *The use of music in learning languages: a review*. (Dissertation) University of Illinois, Urbana-Champaign, 2000.

STIPEK, D. *Motivation to learn: integrating theory to practice*. Boston: Pearson Education, 2002.

TAPIA, J. A. Contexto, motivação e aprendizagem. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. *Motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 7ª ed., 2006.

TARRANT, M.; NORTH, A. C.; HARGREAVES, D. J. English and American adolescents' reasons for listening to music. *Psychology of Music*, v.28, p. 166-173, 2000.

TERENZI, D.; AUGUSTO-NAVARRO, E. H. *A aplicabilidade do material didático autêntico para o ensino de inglês em função do contexto e dos recursos (in) disponíveis na escola pública*. Relatório de Iniciação Científica, UFSCar, São Carlos, 2006.

Consulta aos sites de letras de música e videoclipes:

www.vagalume.com.br

www.kazaa.com

APÊNDICES

A. Questionário para os alunos – diagnóstico

1- Idade: _____ Série: _____

2- Seu professor de inglês utiliza músicas em suas aulas?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, responda:

a) Como? Quais atividades são propostas?

- () Atividades para tradução
- () Atividades para ensinar gramática ou vocabulário
- () Atividades para relaxar a aula
- () Atividades para treinar o *listening* (compreensão auditiva)
- () outros

b) Quando?

- () Em todas as aulas
- () Em quase todas as aulas
- () Em algumas aulas
- () Raramente

Em caso negativo, responda:

Você gostaria que ele(a) utilizasse? Por quê?

3- Em sua opinião, a música traz contribuições ao ambiente da sala de aula?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, quais?

- () deixa as pessoas mais animadas
- () relaxa
- () descontraí
- () o ambiente fica mais alegre
- () motiva
- () há mais entusiasmo
- () outros

Há algum aspecto negativo com relação ao uso de música? Qual? Por quê?

4- Em sua opinião, o que pode ser aprendido através da música?

- | | |
|-----------------|---|
| () vocabulário | () interpretação de textos |
| () pronúncia | () listening |
| () escrita | () nada, a música serve para relaxar e não para aprender |
| () gramática | () outros |
| () cultura | |

5- Que tipo de música você gosta? Dê exemplos de cantores, bandas e nomes de música em inglês.

B. SONG ACTIVITY Nº1 – 7ª série*Questionário para os alunos*

1- Você gostou da atividade?

() Sim

() Não

Por quê?

2- Como você se sentiu durante essa aula?

() motivado

() descontraído

() alegre

() interessado

() cansado

() indiferente

() com sono

() outro _____

3- Você poderia apontar os aspectos positivos e negativos dessa aula?

4- Em sua opinião, o que foi possível aprender com essa atividade?

C. SONG ACTIVITY Nº2 – 7ªsérie

Questionário para os alunos

1- Você gostou da atividade?

() Sim

() Não

Por quê?

2- Como você se sentiu durante essa aula?

3- Cite duas coisas que você gostou e duas que não gostou dessa aula:

Pontos positivos	Pontos negativos

4- Você acha que aprendeu alguma coisa com essa atividade? O quê?

5- Como você classificaria essa atividade?

() Fácil

() Moderada

() Difícil

() Muito difícil

6- Você gostaria que a professora trabalhasse com música na sua próxima aula de inglês?

() Sim

() Não

Por quê?

D. SONG ACTIVITY Nº3 – 7ªsérie*Questionário para os alunos*

1- Você gostou da atividade?

() Sim

() Não

Por quê?

2- Como você se sentiu durante essa aula?

() motivado

() descontraído

() alegre

() interessado

() cansado

() indiferente

() com sono

() outro _____

3- Você poderia três aspectos positivos e negativos dessa aula?

Pontos positivos	Pontos negativos

4- Em sua opinião, o que foi possível aprender com essa atividade?

() vocabulário

() interpretação de textos

() pronúncia

() *listening*

() escrita

() nada

() gramática

() outros

() cultura

5- Como você classificaria essa atividade?

() Fácil

() Moderada

() Difícil

() Muito difícil

6- Você gostaria que a professora trabalhasse com música na sua próxima aula de inglês ?

() Sim

() Não

Por quê?

E. SONG ACTIVITY Nº1 – 1ºI*Questionário para os alunos*

1- Você gostou da atividade?

() Sim

() Não

Por quê?

2- Como você se sentiu durante essa aula?

() motivado

() descontraído

() alegre

() interessado

() cansado

() indiferente

() com sono

() outro _____

3- Você poderia apontar os aspectos positivos e negativos dessa aula?

4- Em sua opinião, o que foi possível aprender com essa atividade?

F. SONG ACTIVITY Nº2 / Nº3 – 1ºI*Questionário para os alunos*

1- Você gostou da atividade?

() Sim

() Não

Por quê?

2- Como você se sentiu durante essa aula?

() motivado

() descontraindo

() alegre

() interessado

() cansado

() indiferente

() com sono

() outro _____

3- Você poderia apontar os aspectos positivos e negativos dessa aula?

4- Em sua opinião, o que foi possível aprender com essa atividade?

() vocabulário

() interpretação de textos

() pronúncia

() *listening*

() escrita

() nada

() gramática

() outros

() cultura

5- Como você classificaria essa atividade?

() Fácil

() Moderada

() Difícil

() Muito difícil

G. SONG ACTIVITY Nº4 – 1º I*Questionário para os alunos*

1- Você gostou da atividade?

() Sim

() Não

Por quê?

2- Como você se sentiu durante essa aula?

3- Você acha que aprendeu alguma coisa com essa atividade? O quê?

4- Como você classificaria essa atividade?

() Fácil

() Moderada

() Difícil

() Muito difícil

5- Você gostaria que a professora trabalhasse com música na sua próxima aula de inglês?

() Sim

() Não

Por quê?

H. DEPOIMENTO SOLICITADO AOS ALUNOS

Idade: _____

Série: _____

DEPOIMENTO

Você deve ter notado que em algumas aulas foram utilizadas músicas para o ensino de língua inglesa. Você gostou dessas aulas? Acredita que aprendeu alguma coisa com elas? Em geral, o que acha da utilização de música nas aulas de inglês? Deixe um depoimento para as professoras que elaboraram e aplicaram essas atividades.

I. ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR

- 1- Nome: Idade:
- 2- Em quais escolas leciona atualmente?
- 3- Leciona Português também?
- 4- Em quais níveis de ensino leciona?
- 5- Quais os períodos em que leciona?
- 6- Há quanto tempo está dando aula?
- 7- Você tem nível superior? Onde cursou? Quando se formou?
- 8- Você tem habilitação para lecionar inglês?
- 9- Fez algum curso particular de língua inglesa? Onde? Por quanto tempo?
- 10- Você faz o planejamento do curso? Você define os objetivos de cada aula?
- 11- Como você define/estabelece os conteúdos do curso?
- 12- Você acha que seus alunos estão motivados para aprender inglês? Explique.
- 13- O que você acha do desempenho dos seus alunos em sala de aula até o momento?
- 14- Fale sobre alguma atividade que você desenvolve ou desenvolveu com seus alunos na qual obteve bons resultados.
- 15- Você utiliza ou já utilizou música em sala de aula?
- 16- Como você a utilizava e em que momentos da aula? Você poderia exemplificar essa experiência?
- 17- Como essas músicas eram selecionadas? Quais eram as atividades desenvolvidas?
- 18- Você poderia descrever o comportamento dos alunos durante as aulas nas quais a música foi utilizada?
- 19- Você gosta de trabalhar com música? Por quê?
- 20- Caso nunca tenha trabalhado, você gostaria de trabalhar com música? Por quê?
- 21- Na sua opinião, qual o papel da música na aprendizagem?

J- ROTEIRO PARA A 2^A ENTREVISTA COM A PROFESSORA

- 1- De modo geral, o que você achou das atividades com músicas que foram aplicadas?
- 2- Você gostou de aplicar essas atividades?
- 3- O que você sentia quando aplicava essas aulas?
- 4- Você acha que os alunos gostaram dessa experiência?
- 5- Houve alguma melhora com relação à aprendizagem? E quanto à motivação?
- 6- Você sente que os alunos realmente aprenderam alguma coisa com essas atividades?
- 7- Você já utilizava música na sua sala de aula. Você consegue apontar semelhanças e diferenças na maneira como você utilizava e como foi proposto neste projeto?
- 8- Você pretende utilizar mais músicas nas suas aulas?
- 9- Como você analisa o 1º colegial? Era uma turma aversiva, desinteressada, mas durante as aulas com músicas alguns alunos demonstraram um interesse maior.
- 10- E as 7^{as} séries? Houve alguma mudança?
- 11- De forma geral, o que ficou para você dessa experiência. Depois de dois meses trabalhando com músicas quase que todas as aulas, qual o sentimento que você tem? Quais sugestões, críticas você poderia fazer?