

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

ALBERTO CESAR AFONSO

O USO DA MÚSICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PATO BRANCO – PR

2018

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

ALBERTO CESAR AFONSO

O USO DA MÚSICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, apresentado à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso Superior de Licenciatura em Letras Português-Inglês, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura.

Linha de Pesquisa: Ensino de Língua Inglesa

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudia Marchese Winfield

PATO BRANCO – PR

2018



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus Pato Branco
Departamento Acadêmico de Letras
Coordenação do Curso de Letras Português/Inglês



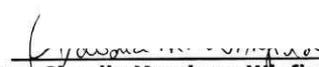
DEFESA PÚBLICA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor (a): **Alberto Cesar Afonso**

Título: **O uso da música no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.**

Trabalho de conclusão de curso defendido e APROVADO em
03/12/18, pela comissão julgadora:


Prof.ª Dra. Claudia Marchese Winfield – UTFPR Pato Branco
Orientador(a) e Presidente da Banca


Prof.ª Dra. Mariese Ribas Stankiewicz – UTFPR Pato Branco
Parecerista e Membro da Banca Examinadora


Prof.ª Dra. Didiê Ana Ceni Denardi – UTFPR Pato Branco
Membro da Banca Examinadora

VISTO E DE ACORDO:



Prof.ª Ma. Rosângela Aparecida Marquezi
Responsável pelo Trabalho de Conclusão de Curso
Coordenadora do Curso de Letras Português/Inglês

"A Folha de Aprovação original assinada encontra-se na Coordenação de Curso."

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida e por ter me dado essa oportunidade de realizar um sonho adormecido há algumas décadas. Nessa caminhada Ele me fortaleceu dia-a-dia permitindo-me concluir essa jornada com êxito.

Agradeço também a todos os professores do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da UTFPR de Pato Branco, que compartilharam seus conhecimentos e me tornaram uma pessoa melhor intelectualmente, com uma visão ampliada de mundo. Agradeço em especial aos professores que aceitaram participar dessa pesquisa e compor a banca contribuindo através de suas sugestões e críticas. E, de coração, agradeço a Professora Doutora Claudia Marchese Winfield, por me orientar no presente trabalho, pela sua dedicação e por ser tão prestativa. Professora Claudia, saiba que a admiro e a considero um exemplo de profissional.

Agradeço a colaboração da professora e dos alunos do CALEM da UTFPR de Pato Branco, que aceitaram participar da pesquisa deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Agradeço ao meu pai Idavino, minha mãe Idorilda, e aos demais familiares e amigos que estiveram junto comigo em todo este percurso.

Por fim, agradeço a minha amada esposa Karine e minha filha Maria Luíza, minhas incentivadoras e motivadoras, pois nesses quatro anos de curso elas souberam compreender minha ausência no lar nas noites de segunda a sexta. Amo vocês, vivo por vocês.

A música é a linguagem universal de comunicação entre os seres.

RESUMO

AFONSO, Alberto Cesar. O Uso da música no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Letras Português-Inglês, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2018.

Este trabalho de conclusão de curso tem por objetivo apresentar uma pesquisa de cunho quantitativo e qualitativo que investigou o uso da música no ensino-aprendizagem de inglês no contexto do Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (CALEM) na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) em Pato Branco. O estudo foi motivado pelo interesse na compreensão oral, uma habilidade menos estudada do que as habilidades de fala, leitura e escrita na área de aquisição. Este trabalho é norteado pela hipótese do filtro afetivo (KRASHEN, 1982) e também pelo fator motivação Gardner (1985, *apud* CAVENAGHI, 2009). Para atingir tal objetivo, convidou-se um grupo de quatro alunos do INGLÊS V (nível intermediário) para participar de um curto estudo utilizando música para o ensino-aprendizagem do Inglês (L2). Sendo assim, usaram-se duas canções em LI, a primeira, era desconhecida dos participantes e a segunda era conhecida pelos quatro participantes. Os dados foram coletados por meio de tarefas de preenchimento de lacunas com as letras de duas canções e de um questionário estruturado. Os dados foram analisados quantitativa e qualitativamente revelando algumas características do ensino-aprendizagem de LI mediado por canções. Os resultados das tarefas mostram que os participantes tiveram maior *score* de acertos na tarefa com a canção desconhecida em comparação com a da canção conhecida. As peculiaridades desse resultado foram analisadas qualitativamente considerando os problemas encontrados de acordo com os critérios de nível estrutural, lexical ou fonético. Já os dados do questionário estruturado sobre a percepção dos alunos quanto ao uso da música em sala de aula de Língua Inglesa demonstram que as atividades com canções geraram motivação quanto ao uso da música para aprendizagem da LI de acordo com os participantes da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Canções; Ensino-Aprendizagem de LI, motivação.

ABSTRACT

AFONSO, Alberto Cesar. The use of music in teaching-learning English. Course Conclusion Work - Licentiate in Portuguese-English Literature, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2018.

This paper intends to present a quantitative-qualitative research that investigated the use of music in teaching-learning English at *Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (CALEM)* at *Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)* in Pato Branco PR. The study was motivated by an interest in oral comprehension, a skill less commonly investigated than speech, reading and writing skills in the area of Second Language Acquisition (SLA). This research is guided by the hypothesis of the affective filter (KRASHEN, 1982) and also by the motivation factor Gardner (1985, apud CAVENAGHI, 2009). To achieve this goal, a group of four ENGLISH V students (intermediate level) were invited to participate in a short study using music for teaching-learning English (L2). Thus, two songs were used in LI, the first one was unknown to the participants and the second was known by the four participants. Data were collected by filling in gaps with the lyrics of two songs and a structured questionnaire. The data were analyzed quantitatively and qualitatively revealing some characteristics of teaching-learning of LI mediated by songs. The results of the tasks show that the participants had a higher scores in the task with the unknown song compared to the one with known song. The peculiarities of this result were analyzed qualitatively considering the problems found according to the criteria of structural, lexical or phonetic level. The data from the questionnaire structured on students' perceptions regarding the use of music in the English language classroom demonstrate that the activities with songs generated motivation regarding the use of music for learning of LI according to the participants of the research.

KEYWORDS: Music; Songs; Teaching-Learning LI, motivation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Comparação das respostas corretas e incorretas nas tarefas de preenchimento de lacuna com as canções 1 e 2 por participantes	30
Gráfico 2 - Respostas dos alunos à questão: Eu gosto de ouvir músicas enquanto aprendo na sala de aula (como música de fundo).....	36
Gráfico 3 - Respostas dos alunos à questão: Eu gosto de músicas sendo incorporadas como parte da lição	37
Gráfico 4 - Respostas dos alunos à questão: Eu gosto do uso da música na sala de aula porque sinto que ela ajuda a melhorar minhas habilidades de escuta; minhas habilidades de vocabulário e meu uso do inglês cotidiano.....	38
Gráfico 5 - Respostas dos alunos à questão: Quando as músicas são usadas na sala de aula, eu prefiro fazer exercício em trabalho de grupo	39
Gráfico 6 - Respostas dos alunos à questão: Usar músicas em sala de aula torna a experiência de aprender inglês mais agradável	40
Gráfico 7 - Respostas dos alunos à questão: Quando o professor não usa música na sala de aula, eu me sinto menos motivado	40
Gráfico 8 - Respostas dos alunos à questão: Não me importo com o tipo de música que o professor toca na sala de aula	41
Gráfico 9 - Respostas dos alunos à questão: Quando o professor usa músicas na sala de aula, os alunos interagem mais	42
Gráfico 10 - Respostas dos alunos à questão: O uso de músicas inglesas em sala de aula me motiva a focar em músicas inglesas fora da sala de aula.....	42
Gráfico 11 - Respostas dos alunos à questão: O uso da música na aula aumentou meu desejo de melhorar minhas habilidades em inglês	43
Gráfico 12 - Respostas dos alunos à questão: O uso de músicas na sala de aula me ajudou a cantar melhor as músicas inglesas.....	44
Gráfico 13 - Respostas dos alunos à questão: Eu usei novas palavras e frases, já que aprendi com as músicas, fora da sala de aula	44

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Resultado das tarefas de preenchimento de lacunas.....	33
---	----

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
1 O USO DA MÚSICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS	13
1.1 JUSTIFICATIVA	14
2 VISÃO GERAL DE ESTUDOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	17
2.1 A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA.....	18
2.1.1 A hipótese de aquisição	19
2.1.2 A hipótese de aprendizagem.....	20
2.1.3 A hipótese do filtro afetivo – a música atuando nos filtros afetivos	20
2.2 A MÚSICA COM FERRAMENTA DE MOTIVAÇÃO	22
3 METODOLOGIA	24
3.1 PARTICIPANTES	24
3.2 MATERIAL	24
3.2.1 Critérios para escolha das canções	25
3.3 INSTRUMENTOS.....	26
3.3.1 Questionário sobre música em língua inglesa	26
3.3.2 Tarefa de preenchimento de lacunas	26
3.3.3 Procedimentos	27
4 ANÁLISE DE DADOS.....	29
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	30
5.1 RESULTADOS DAS TAREFAS DE PREENCHIMENTO DE LACUNAS	30
5.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS.....	48
ANEXOS	51
APÊNDICES	56

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A língua inglesa está cada vez mais presente em diversos contextos sociais na contemporaneidade considerando-se questões relativas à globalização como fator preponderante para que o indivíduo seja fluente não apenas em sua língua materna. Sendo assim, o ensino de língua inglesa (LI) é uma área importante na educação, sendo essa uma língua muito utilizada em trabalhos acadêmicos. Ademais, pelo fato de o processo de globalização torna o mundo mais dependente de uma língua global que supra a necessidade de interação entre pessoas, a língua inglesa tem se tornado presente nos diversos ambientes, influenciando a todos.

Em relação à influência da língua inglesa nas perspectivas profissionais dos indivíduos, por causa da globalização, as empresas especialmente nos países do ocidente têm procurado profissionais com fluência no idioma. Entretanto, de acordo com levantamento feito pelo *British Council* no Brasil¹, apenas cinco por cento da população tem proficiência no inglês.

Por essa razão, cresce a preocupação da sociedade, especialmente aos pais de crianças e jovens, no sentido de proporcionar o aprendizado de uma língua estrangeira moderna que ajude suprir essa carência que apenas 5% da população tem proficiência no inglês. No contexto escolar, a língua inglesa é a língua estrangeira proposta no ensino fundamental 2 e no ensino médio, de acordo com a reforma do ensino médio, sendo que nesse contexto, os PCN instruem que: A relevância é frequentemente determinada pelo papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais, gerando implicações, para as trocas interacionais nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho etc. (BRASIL, 1998, p.23).

Embora o papel hegemônico da língua inglesa seja motivado por questões decorrentes poder econômico e político em uma situação longe do ideal (GIMENEZ *et al*, 1999), é preciso saber que a nova Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) torna obrigatório o ensino de línguas a partir da 6ª ano do Ensino Fundamental. Por sua vez, no Ensino Médio, é incluída uma língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade, e uma segunda língua estrangeira opcional. Nos PCNs, a disciplina se organizava em três grandes blocos de conteúdo: Língua Oral, Língua Escrita e Análise e Reflexão sobre a língua. A estrutura proposta pela BNCC se

¹<https://oglobo.globo.com/economia/emprego/brasileiros-nao-sabem-falar-ingles-apesas-5-dominam-idioma-6239142#ixzz5E5Un8clo>.

assemelha a essa organização. No novo documento, as habilidades estão agrupadas em quatro diferentes práticas de linguagem: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. A diferença central refere-se à inserção da análise semiótica. Essa área se refere ao estudo de textos em múltiplas linguagens, incluindo as digitais: como os *memes*, os *gifs*, as produções de *youtubers* etc. Outra mudança é que, para cada um dos eixos, a BNCC propõe um quadro que explicita como se relacionam as práticas de uso e de reflexão. Ou seja: o documento avança na descrição de como podemos refletir sobre a língua, a fim de nos empoderarmos em seu próprio uso.

Com a publicação do PCN de 6^a a 9^a ano listaram-se os objetivos do ensino de línguas estrangeiras, sugerindo uma abordagem sóciointeracionista associada à transversalidade de temas.

Nos últimos tempos, as tendências no ensino de línguas estrangeiras têm sido caracterizadas por influências teóricas que destacam uma visão mais ampla de linguagem que é levada em consideração no ensino-aprendizagem de LI. Como podemos observar no trecho dos PCN-LE abaixo:

[...] utilizar as diferentes linguagens. Verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; (BRASIL, 1998, p. 8).

Diante desse cenário, bem como tendo em vista a necessidade da consolidação e da atualização das estratégias pedagógicas, este trabalho estabelece a proposta de conhecer os benefícios do uso da música em sala de aula como ferramenta no ensino-aprendizagem de LI por meio de tarefas de “*listening*” com músicas e questionário pós-tarefa.

Na estrutura do presente estudo a partir do capítulo um trazemos considerações sobre a música em relação ao ensino-aprendizagem de inglês, dando uma visão geral de ambos e mostramos porque essa pesquisa é importante. No capítulo dois procuramos abarcar em nosso estudo hipóteses dos teóricos com Krashen (1982) e Gardner (1985). O capítulo de número três estará mostrando a metodologia da pesquisa com *cloze test* e questionário estruturado com os procedimentos com coleta de dados. A seguir no capítulo quatro será feita a análise dos dados de forma qualitativa e quantitativa, baseado nas teorias estudadas. Encerrando, no capítulo cinco mostraremos os resultados obtidos através de planilhas e gráficos e posteriormente, traremos a considerações finais.

1 O USO DA MÚSICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Este trabalho se propõe a analisar o uso da música em sala de aula nas aulas de inglês a partir de uma pesquisa aplicada. Serão analisadas as contribuições do gênero canção por meio da pesquisa com aprendizes dessa língua estrangeira em que a música será usada como ferramenta no ensino-aprendizagem no contexto do Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (CALEM) na UTFPR.

A música é linguagem universal de comunicação entre os seres, sendo composta por harmonia, melodia, ritmo e som. A música é parte da existência diária das pessoas nas diferentes culturas, sendo ouvida em propagandas, filmes, rádios, programas televisivos e atividades esportivas. As pessoas ouvem música em computadores, televisões, rádios, *iPods*, *tablets*, *smartphones*. Ouve-se música frequentemente enquanto se dirigem carros, em casa, ao se exercitar e sair para se divertir com os amigos (PIMENTEL; GOUVEIA; PESSOA, 2008).

Na pesquisa de Rentfrow e Gosling (2003), verificou-se que ouvir música era mais frequente que assistir à televisão, ler livros e assistir a filmes, exceto ao preparar-se para dormir, quando ouvir música equiparou-se a assistir à TV. É impressionante como essa arte é tão importante e presente na vida das pessoas, em especial, na vida dos adolescentes.

A música pode ajudar os alunos a aprenderem e assimilarem mais facilmente os conteúdos e vocabulários da LI de forma prática, pois sem dúvida, a música é uma fonte de estímulos e sua prática pode tocar o indivíduo em suas sensações. A música tem o poder de trabalhar a audição, a reprodução, a improvisação, a criação e o ritmo. Essas atividades auxiliam concretamente no desenvolvimento cognitivo, além de despertarem a sensação de prazer e felicidade. Ouvindo música, os conceitos de intensidade, altura e melodia são também percebidos, de tal forma que a criança, o jovem ou o adulto habitua-se a relacioná-la à expressão de sentimentos.

Schwartz e Fouts (2003) afirmam que as preferências musicais podem ser uma via de acesso à realidade interior dos adolescentes, servindo como “janelas” do universo desses, bem como podem refletir sua personalidade, seus valores, os conflitos vivenciados e as questões relacionadas ao cotidiano. Portanto, a importância da musicalidade é clara e evidente, além de ser uma atividade prazerosa, de modo que ajuda no desenvolvimento sócio afetivo, psicomotor e linguístico do indivíduo.

Acredita-se que ter em mãos uma ferramenta como a música em sala de aula é uma motivação maior no aprendizado por parte dos alunos que alcançarão desenvolvimento na LI. Vale dizer que a música não é somente um acessório e sim ótimo recurso didático de aprendizagem de LI.

Dessa forma, tendo em vista o potencial pedagógico do uso da música na aprendizagem de língua inglesa apresentam-se as questões que nortearão este trabalho:

- As músicas trazem benefícios para o processo de ensino-aprendizagem de LI?
- As músicas geram motivação nos alunos de língua inglesa em um contexto de centro de línguas?

As questões são complexas porque envolvem muitas variáveis tanto em relação ao aprendiz, quanto em relação ao professor e à música como ferramenta didática. Buscaremos algumas respostas a essas questões entendendo que a aprendizagem de línguas é alimentada por várias correntes teóricas.

1.1 JUSTIFICATIVA

O presente tema mostra-se relevante, pois vários pesquisadores têm afirmado que o inglês é a língua mais ensinada na atualidade. Dentre tais pesquisadores, Richards e Rodgers (2001, p. 1) afirmam que “hoje o inglês é a língua mais estudada em todo o mundo”. No Brasil, o inglês ocupa o *status* de língua mais ensinada, sendo a única língua estrangeira incluída no currículo das escolas brasileiras pelos PCN e BNCC.

Para tanto, neste trabalho busca-se discutir, analisar e obter dados que possam mostrar que por meio do uso da música o ensino-aprendizado pode ser mais profícuo, mais divertido, mais empolgante para essa nova geração de alunos que vivem antenados com todos os tipos de tecnologias, que “sabem andar com as próprias pernas” na busca de alguns tipos de conhecimentos, dentro e fora de sala de aula, no mundo que o cerca.

Neste trabalho, o intuito é incentivar uma “metanóia²” (mudança de mente) para as novas ferramentas que facilitam a vida do professor e do aluno, onde:

Um bom professor é um artista e eu quero dizer que, num sentido positivo, não um sentido negativo. Os alunos gostam de ser entretidos. No entanto, um equilíbrio deve ser atingido entre entretenimento e ensino/aprendizagem. Às vezes, o primeiro predomina sobre o último. (HARMER, 1998, p.2, tradução nossa)³

A atualização de linguagem é uma necessidade, seja ela tecnologicamente na questão de uso de novos equipamentos e metodologias, seja nos métodos que resistem à evolução do tempo e ainda continuam os mesmos, sempre apontando numa mesma direção, sem oferecer opções que venham ao encontro do anseio dos discentes, que sentem falta da criatividade para dinamizar as aulas e trazer empolgação no adquirir de um conhecimento específico, no caso, aprendizado da língua inglesa. Corroborando com isso, Vicentini e Basso (2008, p. 66) sugerem:

Ao associarmos a música cantada à aprendizagem de LEM estamos propiciando situações enriquecedoras e organizando experiências que garantem a expressividade e aprendizagem de nossos alunos [...] Ou seja, aprender inglês através de músicas proporciona a vivência da linguagem musical como um dos meios de representação do saber construído pela interação intelectual e afetiva do educando com o contexto de cada canção ministrada.

As músicas podem contribuir muito para memorização, uma vez que essas se fixam “em nossas mentes e tornam-se parte de nós” (MURPHEY, 1992). Aliada à motivação, neste sentido, a música pode ser um recurso importante e de grande utilidade na sala de aula, como postula Cristóvão (2007, p. 66):

As músicas são exemplo de uma linguagem autêntica, memorável e rítmica. [...] a) as músicas são exemplos acessíveis de inglês oral; b) as rimas permitem aos alunos exercícios de identificação de sons similares; c) a atmosfera agradável que a musicalidade traz faz com que o aluno sinta-se mais à vontade com o trabalho de pronúncia; d) a identificação das sílabas fortes e fracas ajuda na pronúncia da língua.

² Metanoia significa a ação de mudar de ideia ou pensamento, ou seja, deixar de seguir ou acreditar em determinada coisa para vivenciar um novo modo de enxergar a vida, por exemplo.

³ A good teacher is an artist and I want to say that in a positive sense, not a negative sense. Students like to be entertained. However, a balance must be struck between entertainment and teaching / learning. Sometimes the former predominates over the latter.

No mesmo sentido, Medina (1973) afirma que há evidências de que a música facilita a memorização de vocabulário de uma forma não intencional, isto é, facilita a escrita e é um meio viável de aquisição de uma segunda língua tanto para crianças quanto para adultos.

Por isso, tornar o ensino de LI algo prazeroso e mostrar o importante papel do incentivo do professor e dos pais nesse processo, seja na conscientização do estudante sobre a importância de aprender uma segunda língua, seja para fazer com que o estudante que não tinha nenhum interesse desenvolva alguma motivação para aprender, é necessário para ajudar a reverter situações de desmotivação, tornando, mediante a música, o aprendizado possível.

2 VISÃO GERAL DE ESTUDOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Nesta seção, pretende-se tratar de estudos acerca da aquisição de L2, bem como, acerca do fator motivação dentre os estudos de diferenças individuais na área de estudos de aquisição de L2, para posteriormente discutir as possibilidades do uso de músicas e canções no ensino de LI. O sucesso no aprendizado de uma segunda língua, segundo Gardner e Lambert (1972), não depende apenas de fatores como capacidade intelectual e aptidão linguística, pode-se detectar outros fatores como atitudes e motivações dos aprendizes com relação à língua alvo, à cultura e aos membros da comunidade que *fala essa língua*.

A conhecida e prestigiada autora Penny Ur (1996) também traz relevante ajuda para docentes de L2 por meio de conselhos simples para o ensino-aprendizagem, como por exemplo, tomar cuidado com quantidade de "ruído" no ambiente de ensino-aprendizagem, principalmente quando o professor for usar áudios, tomando cuidado para que pedaços do discurso não fiquem ininteligíveis para o ouvinte e, portanto, no que diz respeito a ele ou ela, torne-se palavras ou expressões sem sentido devido à incompreensibilidade. Isso pode ser porque as palavras não são ditas com clareza, ou não são conhecidas pelo ouvinte.

Segundo a autora, geralmente, compreende-se algo menos de 100% do que é dito, o déficit é compensado, adivinhando-se os itens que estão faltando ou ignorando-os e reunindo o possível do restante. Vale a pena notar também que as atividades de escuta baseadas em situações reais simuladas são mais motivadoras e interessantes do que exercícios de compreensão de livros didáticos (PENNY UR, 1996).

No que se refere à metodologia ou abordagem de ensino, sabe-se que há diferença na aprendizagem realizada por aprendiz individual visto que cada pessoa apresenta suas particularidades. A esse respeito, Shumann (1997) argumenta que não há um melhor método ou abordagem de ensino-aprendizagem de língua, já que cada cérebro, e seu substrato avaliador, responde à instrução de maneiras distintas e que o desenvolvimento de proficiência depende da adaptabilidade de cada cérebro às condições de instrução, assim sendo, o cérebro avalia os estímulos que recebe e isso leva a uma resposta emocional e conseqüentemente comportamental.

Dentre as teorias que norteiam este trabalho, há a teorização acerca do ensino e aprendizagem de língua estrangeira de Krashen (1982), e o sócio

interacionismo de Bakhtin (1988/1992), de modo que se buscou estabelecer uma relação que envolve o ensino inglês através da música, contemplando assim, uma habilidade pouco apresentada em salas de aula de língua inglesa: a compreensão oral (*listening*).

Bakhtin (1988, p. 85) afirma que as relações sociais ganham sentido pela palavra e a sua existência se concretiza no contexto da enunciação. Os sentidos assumidos pela palavra são múltiplos, não existindo, dessa forma, palavras vazias. Em sua teoria, Bakhtin (1988) afirma que a palavra é um fenômeno ideológico por excelência, pois está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que se compreendem as palavras, somente reagindo àquelas que despertam ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. É esse aspecto que despertou o desejo desta pesquisa.

No que tange aos processos de ensino-aprendizagem em geral, Gfeller (1983) argumenta que a música e seus subcomponentes, como por exemplo, o ritmo, tem beneficiado a rota do processo de memorização. Estudos têm provado que quando vários tipos de informações verbais (por exemplo: tabuadas, regras ortográficas) foram apresentadas simultaneamente com a música, a memorização foi significativamente melhor. Além disso, a ilustração das canções, trazendo significado às palavras, aumenta significativamente a aquisição de vocabulário (MEDINA, 1973; HUDSON, 1982).

2.1 A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Quando se fala em aquisição e aprendizagem de língua estrangeira, pode-se mencionar Krashen⁴ e seu modelo monitor, proposto em 1978. Esse modelo monitor é também conhecido como Hipótese do Insumo (*Input Hypothesis*), também chamado atualmente Hipótese da Compreensão. Dentro de um conjunto de hipóteses, Krashen desenvolveu cinco modelos sobre aquisição de L2, são elas:

- **A Hipótese da Aquisição-Aprendizagem:** nessa, a aquisição é um processo subconsciente e requer o dispositivo de aquisição de linguagem, que nos é inato e que é responsável pela aquisição direta da língua materna. Já a

⁴Stephen Krashen is an Emeritus Professor of Education at the University of Southern California known for his theory of second language acquisition.

aprendizagem é um processo consciente de obtenção de conhecimento explícito sobre a L2, se dá nos contextos instrucionais.

- **A Hipótese do Monitor:** nela, o conhecimento que resulta da aprendizagem tem como função monitorar, revisar ou corrigir a língua que é produzida, a qual é fruto do conhecimento adquirido.

- **A Hipótese da ordem Natural:** a respeito dessa hipótese, baseando-se nos famosos estudos dos morfemas da língua inglesa, Krashen afirma que o processo de aquisição do inglês como L2, conforme dados de Dulay e Burt (1974), há uma ordem natural para a aquisição de morfemas, que todas as crianças seguem, independente da L1.

- **A Hipótese do Insumo:** nessa hipótese, para que a aquisição da L2 ocorra de forma natural e espontânea, o aprendiz precisa estar exposto a esse insumo rico e compreensível (léxico-gramatical), levemente acima de seu nível de proficiência, em situações de uso da língua para a comunicação, com foco no significado.

- **A Hipótese do Filtro Afetivo:** nesse caso, para que a aquisição ocorra, o aprendiz deve estar receptivo ao insumo, sentindo-se confortável na situação de aquisição, demonstrando uma atitude positiva em relação à L2.

Embora seja importante notar que Krashen (1982) se baseou em um contexto específico de aquisição de L1 como L2 em escolas americanas, portanto, seus pressupostos teóricos não devem ser simplesmente importados. Não obstante, Consideram-se três de suas hipóteses neste estudo.

2.1.1 A hipótese de aquisição

Krashen (1982) postula que a aprendizagem é um processo subconsciente e requer o dispositivo de aquisição de linguagem, que é inato e é responsável pela aquisição da língua materna. Ele se dá de forma natural e emerge espontaneamente quando o aprendiz está envolvido em situações de interação e tem seu foco de atenção no significado. Para Krashen (1982), a aquisição de L2 é um processo similar ao L1. Para acontecer, não é preciso nem instrução nem intenção de aprender e o conhecimento que resulta é de natureza implícita.

2.1.2 A hipótese de aprendizagem

Em relação a essa hipótese, dá-se um processo consciente de obtenção de conhecimento explícito sobre a L2, sendo esse processo, tipicamente, o que se dá nos contextos instrucionais. Ele resulta de uma intenção de aprendizado e uso do conhecimento aprendido, a qual exige atenção por parte do aprendiz.

Na visão de Krashen (1982), quanto à L2, o conhecimento que é aprendido, e está armazenado de forma explícita em nossa memória, é ineficaz na conversa espontânea, mas ainda assim, uma palavra ou regra gramatical perfeitamente é usada quando se fala L1, ainda que não se saiba explicar como ou por que se sabe aquela palavra ou regra. É o conhecimento adquirido implícito em ação.

Portanto, para que a aquisição da segunda língua ocorra de forma natural e espontânea, o aprendiz precisa estar exposto a esse insumo rico e compreensível, levemente acima de seu nível de proficiência, em situações de uso da língua para a comunicação, como foco no significado. O insumo compreensível vai interagir com o dispositivo de aquisição de linguagem e levar, conseqüentemente, à aquisição (e não à aprendizagem). Para Krashen (1982, p. 21) “nós adquirimos, em outras palavras, somente quando entendemos a linguagem que contém estrutura que é “um pouco além” onde estamos agora” (Tradução nossa)⁵.

Neste trabalho de conclusão de curso, entende-se que a música é uma dessas opções, que poderá oferecer esse ambiente natural citado por Krashen (1982), possibilitando ou facilitando o processo de aquisição de L1.

2.1.3 A hipótese do filtro afetivo – a música atuando nos filtros afetivos

A hipótese do filtro afetivo é uma das cinco hipóteses propostas por Krashen. Basicamente, é uma explicação de como os fatores afetivos se relacionam com a aprendizagem de línguas. É particularmente atraente para os professores porque fornece uma explicação sobre o porquê de alguns alunos aprenderem e outros não.

Krashen (1982) explica que, para a aprendizagem ótima ocorrer, o filtro afetivo deve ser fraco. Um fraco filtro afetivo significa que uma atitude positiva em

⁵Para Krashen (1982, p.21) “we acquire, in other words, only when we understand language that contains structure that is “a little beyond” where we are now”.

relação à aprendizagem está presente, no caso LI. Se o filtro afetivo é forte o aluno não vai procurar entrada de linguagem e, por sua vez, não estará aberto para aquisição de linguagem. Cabe aos professores fornecerem uma atmosfera positiva e propícia à aprendizagem de línguas. Canções são instrumentos, ferramentas que podem gerar um filtro afetivo fraco e podem promover a aprendizagem de línguas. Com o filtro afetivo fraco, Saricoban e Metin (2000) descobriram que as canções podem desenvolver as quatro áreas de habilidade de ler, escrever, ouvir e falar.

Outras sugestões semelhantes dadas por Lo e Li (1998) incentivam o uso de músicas porque proporcionam uma pausa na rotina da sala de aula. Além disso, o ensino de inglês por meio de músicas pode ser usado para desenvolver as quatro habilidades linguísticas. A crença de que as músicas fornecem prazer e dão oportunidade para o desenvolvimento das habilidades de linguagem também é notada por vários outros autores (ADAMOWSKI, 1997; BECHTOLD, 1983; DOMONEY; HARRIS, 1993; GRIFFEE, 1992; GUGLIELMINO, 1986; LEMS, 1984; LITTLE, 1983; MONREAL, 1982). O aspecto de prazer de aprender a língua por meio da música é diretamente relacionado a fatores afetivos, pois se a atividade é prazerosa, o nível de ansiedade baixa, o que resulta em uma diminuição do filtro afetivo.

Entretanto, a escolha do tipo de música como ferramenta didática para o ensino-aprendizagem de LI não é aleatória. O professor deve procurar músicas que tenham um vocabulário no nível de compreensão dos alunos, músicas que sejam bem audíveis, e que não sejam mais rápidas do que o plausível no nível de entendimento do aluno para não prejudicar a compreensão das palavras por parte do ouvinte.

Até mesmo o estilo de música escolhido deve ser observado, de preferência, ser escolhido com a participação dos alunos, uma vez que dessa forma esses se sentirão mais motivados para o aprendizado de LI. Ademais, é nas canções que os alunos serão estimulados a analisar criticamente o seu conteúdo, tanto no aspecto linguístico como de interpretação e reflexão. Segundo Griffiee (1992 *apud* GOBBI, 2001, p. 12) “a música, por muitas vezes, é reflexo de uma cultura, pois representa crenças, valores, hábitos, enfim, as tradições de um povo”. Conseqüentemente, a música representa um conhecimento de mundo, envolve um contexto histórico-social

e aproxima as pessoas em torno de diversos assuntos como a violência, religião, preconceito, entre outros.

Dessa forma, a música é um instrumento que pode ser utilizado para estimular a cooperação entre os alunos e para dar abertura a criticidade dos alunos a partir de seus conhecimentos prévios.

Além disso, de acordo com Lima (2004), o uso de canções no ensino de inglês possibilita desenvolvimento do aspecto linguístico, pois os alunos têm oportunidade de aquisição de vocabulário, compreensão da gramática e expressão oral e escrita. É nas letras das músicas são identificados valores estéticos, ideológicos, morais, religiosos, entre outros. Elas possuem no seu conteúdo, as marcas do tempo e lugar de sua criação.

Lima (2004) reitera que o uso da música é capaz, como nenhum outro meio, de fazer com que o aluno desenvolva, dentro da sala de aula, a sua sensibilidade, suas experiências e habilidades criativas, trazendo ao professor aquela sensação de dever cumprido em relação ao compartilhamento do conhecimento.

2.2 A MÚSICA COM FERRAMENTA DE MOTIVAÇÃO

Segundo Balaguer e Atienza (1994, *apud* CAVENAGHI, 2009), “motivação é o desejo de iniciar e persistir numa atividade. É o ‘motor’ de todos os comportamentos. Sem motivação não há ação.” Para Bzuneck (2004, *apud* CAVENAGHI, 2009), “a motivação ou motivo é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso”. Motivação é o que move o ser humano na busca dos “porquês”, nas decisões, na perseverança em uma atividade entre outros contextos de atividades.

Pode-se dizer que o professor é a principal referência do aluno, por essa razão, esse tem um papel decisivo ao proporcionar atividades que gerem motivação, de modo a criar as condições, junto aos discentes e junto aos pais, para que o aluno não se sinta desmotivado ao aprender uma segunda língua. Já que a música motiva as pessoas a aprender e proporciona um elo entre a linguagem da escola e a do mundo. Gold (1985) sugere que a música pode facilitar processos implícitos de aprendizagem. A música em sala de aula possibilitará a dinamização dos conteúdos, tornando-os mais significativos e facilitando a sua apropriação.

Também para aprendizagem do inglês, é preciso motivação, e quanto ao uso da música como ferramenta motivacional, Gardner (1985, *apud* CAVENAGHI, 2009),

define motivação como “a combinação do esforço aliada ao desejo de alcançar a meta de aprendizagem de língua, somando-se atitudes favoráveis diante da aprendizagem de língua”. Sendo assim, o professor deve ter atitude inovadora para obter resultados diferentes, de preferência com êxitos.

Para autores como Deci e Ryan (2000, *apud* CAVENAGHI, 2009), existem dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca. Segundo Guimarães (2001, p. 37), a motivação intrínseca “é compreendida como sendo uma propensão inata e natural dos seres humanos para envolver o interesse individual e exercitar suas capacidades”. Nesse tipo de motivação, a vontade de aprender não depende do professor, pois o interesse já faz parte do aluno. Já a motivação extrínseca, de acordo com Guimarães (2001, p. 46),

[...] tem sido definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades.

No presente trabalho, como já mencionado anteriormente, busca-se descobrir como está representada a motivação de alunos para o ensino e aprendizado de L1 mediado por canções.

O exposto acima se constitui do referencial teórico que embasa nosso estudo, onde se destacam os postulados de Krashen (1982) em especial a hipótese do filtro afetivo e a consideração da música como motivação no processo de aquisição ou aprendizagem de L2.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada em setembro do ano de 2018 (dois mil e dezoito) na cidade de Pato Branco – PR, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) com alunos do Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (CALEM) e buscou identificar e analisar a influência das músicas em inglês no processo de compreensão oral e na motivação dos alunos. Nesta seção, apresentam os participantes, materiais, instrumentos, procedimentos de coleta de dados do estudo e parâmetros para análise.

3.1 PARTICIPANTES

Fazem parte deste trabalho alunos de ambos os sexos, com nível intermediário de proficiência em língua inglesa que é condição de entrada no Inglês V do CALEM da UTFPR de Pato Branco. Esses participantes residem em Pato Branco e são alunos da graduação da UTFPR, sendo os mesmos de uma faixa etária entre 17 a 24 anos. Participaram três rapazes e uma jovem.

3.2 MATERIAL

Os materiais utilizados foram duas canções, em língua inglesa, cuja temática é o amor em duas diferentes manifestações: 1 – Na primeira canção a dor da perda 2 – Na segunda canção é o amor não correspondido. As canções foram escolhidas mediante conversa com a professora do Inglês V do CALEM e considerações descritas na próxima seção. As músicas são: *Song 1 – Tears in Heaven* é uma balada escrita por Eric Clapton e Will Jennings ela fala da dor que Clapton sentiu com a morte de seu filho de quatro anos, Conor Clapton, que caiu do 53º andar, da janela do apartamento de seu amigo, em 20 de março de 1991 e *Song 2 - Someone Like You* é uma canção da cantora e compositora britânica Adele lançada como o segundo *single* do álbum *21* em 24 de janeiro de 2011 e foi escrita por Adele e Dan Wilson. A canção foi inspirada em um relacionamento acabado dela, e lyricamente fala de Adele chegar a um acordo com ele.

O uso de canções possui grande capacidade de contribuir para a aula de língua inglesa. A seleção do referido gênero, aliada a uma proposta de atividade adequada em sala de aula, pode ajudar os alunos a desenvolver habilidades de

compreensão oral (*listening*) da língua LI. Para o êxito da atividade escolhida, o pesquisador fez um tratamento nas canções, ou seja, fez a preparação das mesmas para uso em sala de aula. A primeira etapa foi buscar a canção original, depois foi feita uma regravação, separando frase por frase e regravando e salvando como “*Tracks*” *individuais*, para que na hora da audição fosse mais produtivo para o participante ouvir o áudio, um de cada vez, respeitando alguns segundos de pausas entre eles. A tarefa foi organizada de forma que foi apagada toda a terceira (3ª) palavra da música para que o aluno preenchesse, sem privilegiar uma classe gramatical e de modo que ficasse aleatória a palavra que fosse aparecer na música.

3.2.1 Critérios para escolha das canções

Com mensagens magníficas, as músicas românticas internacionais estão ganhando espaço no gosto musical dos brasileiros. Com toques delicados e românticos, as músicas traduzem o que muitos estão sentindo, marcando os momentos da vida de muitas pessoas.

Dentro da metodologia de ensino/aprendizagem de LI, a música quando bem trabalhada desenvolve o raciocínio, criatividade e outros dons e aptidões. Por isso, deve-se aproveitar esta tão rica atividade educacional dentro das salas de aula. Farias (2001, p. 24) diz que:

A música como sempre, esteve presente na vida dos seres humanos, ela também sempre está presente na escola para dar vida ao ambiente escolar e favorecer a socialização dos alunos, além de despertar neles o senso de criação e recreação.

Levando em consideração a hipótese do filtro afetivo de Krashen (1982), as emoções negativas, a ansiedade, a desmotivação, limitam e bloqueiam os estudantes formando um filtro afetivo. Assim, é possível que a música provoque emoções positivas e agradáveis que podem baixar o filtro afetivo, promovendo assim melhores condições emocionais para a aquisição de uma nova língua. Para Lima (2004), a música relaxa, descontra, acalma, traz sentimento de união à turma e melhora a autoestima.

Segundo Lima (2004), devem-se usar músicas em inglês, primeiramente visando à diversidade cultural, mostrando as diferenças entre as nações/culturas, tomando cuidado para não reforçar preconceitos. Além dos objetivos culturais, as músicas no ensino de inglês podem ser usadas também para ensinar: *listening*, vocabulário, tópicos gramaticais, leitura, expressão oral, produção de texto e ortografia.

O uso de objetivos culturais proporcionará uma imersão do estudante em diferentes culturas e, ao mesmo tempo, poderá ser associado a objetivos didático-pedagógicos secundários, direcionados às competências como *listening, speaking, reading, e writing*, na mesma atividade com canções (LIMA, 2004, p. 22).

Com base na extensa experiência do presente acadêmico como professor de música e proprietário de uma escola de música na cidade de Pato Branco, para este trabalho escolheu-se trabalhar com dois estilos musicais: o *pop*⁶ e o romântico devido à boa aceitação desses gêneros entre jovens

3.3 INSTRUMENTOS

3.3.1 Questionário sobre música em língua inglesa

A pesquisa utilizou um questionário com doze (12) questões estruturadas e uma questão aberta. O questionário foi adaptado, mantendo a objetividade nas questões fechadas, mas dando espaço para colocações espontâneas dos participantes por meio da resposta da décima terceira (13) pergunta.

3.3.2 Tarefa de preenchimento de lacunas

O texto com lacunas *cloze test* é uma estratégia de leitura que aprimora a compreensão da palavra escrita. Este instrumento consiste em um texto do qual foram omitidas algumas palavras. Para o professor, o objetivo dessa atividade é

⁶ De acordo com o dicionário Macmillan, música pop é um tipo de música, geralmente tocada em instrumento eletrônico, que é popular para muitas pessoas por consistir de canções curtas, com uma batida forte e letra simples e fáceis de serem lembradas. Disponível em: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/pop-music>

melhorar a compreensão oral por meio da escuta (*listening*) adaptando o *close test* para compreensão oral. O aluno, por sua vez, lê a passagem tentando prever as palavras que melhor se encaixam nas lacunas (DAVIES, 1995). Na pesquisa em questão, trabalha-se com a compreensão oral utilizando o gênero canção, com tarefa de preenchimento de lacunas.

Essa atividade tem a intenção de fazer os participantes reconhecerem palavras, dentro da música, para que eles não só consigam entender o artista cantando a letra, mas também consigam ler depois, quando não estiverem acompanhando a música.

3.3.3 Procedimentos

Aos participantes foi entregue um termo de consentimento (Anexo 1) para uso dos dados aferidos; no referido termo, também foi explicado detalhadamente como funcionaria a metodologia de pesquisa, e que os dados coletados em influenciariam a avaliação do aluno, mas sim apenas e tão somente com matéria de apoio ao pesquisador. Também foi deixado muito claro que os participantes eram livres para até mesmo desistirem de fazer a atividade proposta durante a sessão de pesquisa, sem qualquer prejuízo para o mesmo.

Os procedimentos são descritos a seguir:

Posteriormente, o presente pesquisador explicou aos participantes como a tarefa do estudo deveria ser realizada. Após a explicação, como os participantes não apresentaram dúvidas em relação à tarefa proposta, os dados foram coletados.

Foi pedido para os alunos pegarem lápis ou caneta e deixar sobre a carteira. Em seguida o pesquisador pediu para que os alunos se concentrasse e anunciou que iria colocar a música a *Tears in Heaven* para que os mesmos pudessem ouvi-la por duas vezes seguidas. Feito isso, o pesquisador distribuiu a folha com a tarefa proposta *cloze test*, explique que, a música agora seria ouvida frase por frase, pois o pesquisador segmentou a música, para facilitar o manuseio na hora de aplicar a tarefa. Dito isso, procedeu-se a coleta de dados, onde as 24 *tracks* puderam ser ouvidas pelos participantes, que respondiam uma questão de cada vez.

Terminada a primeira tarefa, foi dado alguns minutos para os alunos relaxarem. Posteriormente, chamamos sua atenção novamente para a segunda tarefa proposta, com a canção *Someone Like you*. Foi explicado que seria uma

coleta de dados mais demorada, pois a música é longa e por isso, exigiria mais atenção. Feito isso, o pesquisador distribuiu a folha com a tarefa proposta *cloze test*, explique que, a música agora seria ouvida frase por frase, pois o pesquisador segmentou a música, para facilitar o manuseio na hora de aplicar a tarefa. Dito isso, procedeu-se a coleta de dados, onde as 46 *tracks* puderam ser ouvidas pelos participantes, que respondiam uma questão de cada vez.

Depois de mais um breve intervalo, solicitamos aos participantes que agora realizassem a última tarefa proposta, que foi responder ao questionário estruturado, marcando com um “x” a resposta que mais lhe agradou. Somente a última questão foi feita para ser respondida na forma escrita discursiva. Todos realizaram a tarefa e devolveram as folhas para que o pesquisador pudesse então proceder a análise dos dados coletados.

4 ANÁLISE DE DADOS

Neste trabalho de pesquisa, é estabelecida uma triangulação de dados quantitativos oriundos da pontuação das tarefas em estudo, ou seja, preenchimento de lacunas e do questionário, sendo que os dados qualitativos emergem da pergunta aberta do questionário.

De acordo com Vergara (2005) as análises qualitativas são exploratórias, ou seja, visam extrair dos entrevistados seus pensamentos que foram livremente ditos sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. São usadas quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação.

Já as análises quantitativas são mais adequadas para dados objetivos como desempenho de tarefas, opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, pois utilizam instrumentos estruturados “questionários” e tarefas que fornecem resultados que devem ser representativos de um determinado universo de modo que possam ser generalizados e projetados para aquele universo. O objetivo de tal modalidade de análise é mensurar e permitir o teste de hipóteses, já que os resultados são mais concretos e, conseqüentemente, menos passíveis de erros de interpretação. Em muitos casos, essas análises geram índices que podem ser comparados ao longo do tempo, permitindo traçar um histórico da informação.

Dessa forma, optou-se pela triangulação de dados objetivos e subjetivos. A análise quantitativa foi realizada obtendo-se a pontuação das tarefas, e para isso o pesquisador se baseou nos acertos e erros, tanto para *Tears in Heaven* quanto para *Someone Like You* com os resultados apresentados em gráficos. A análise qualitativa teve sua origem de dados nas respostas obtidas no questionário. Para análise dos dados coletados o pesquisador fez uso das teorias sustentadas nos capítulos anteriores dessa pesquisa, procurando obter resultados dentro dos critérios de nível estrutural, lexical e fonético.

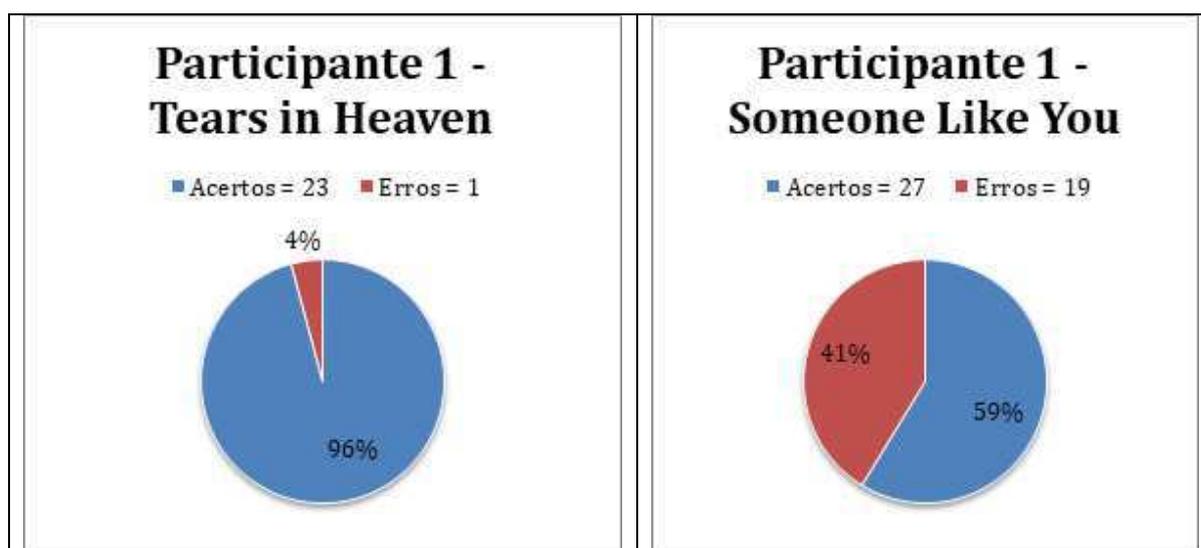
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

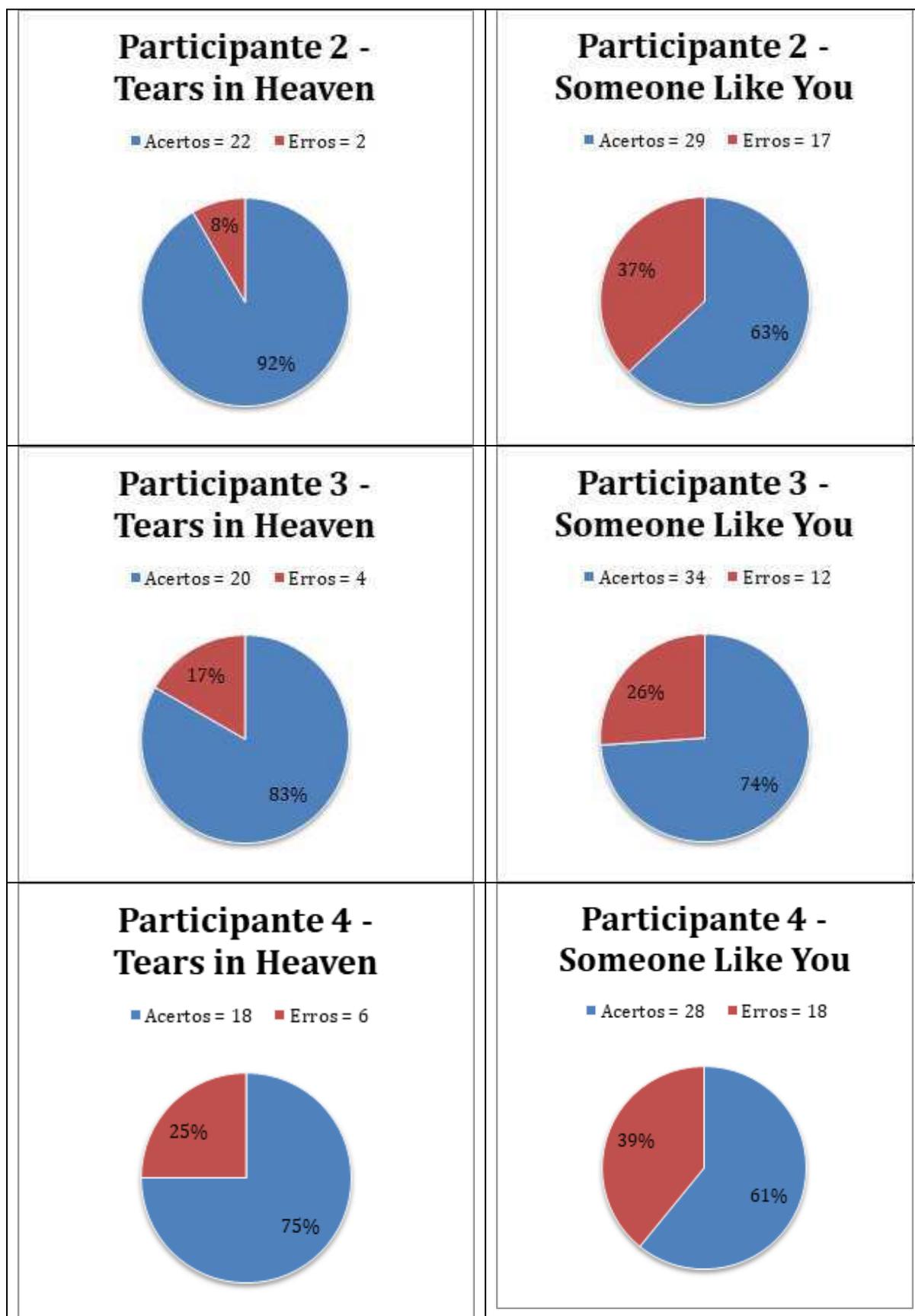
Nesta seção apresentam-se os dados quantitativos obtidos a partir da tarefa de preenchimento de lacunas e do questionário. Os dados quantitativos foram baseados nas respostas dos participantes nas tarefas bem como no questionário e são exibidos em forma de gráficos.

5.1 RESULTADOS DAS TAREFAS DE PREENCHIMENTO DE LACUNAS

Primeiramente, mostra-se os resultados das tarefas de preenchimento de lacunas com as duas canções utilizadas na pesquisa, *Tears in Heaven* (1992) e *Someone Like You* (2011) no Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 - Comparação das respostas corretas e incorretas nas tarefas de preenchimento de lacuna com as canções 1 e 2 por participantes





Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

Os gráficos oferecem uma visão geral, dos resultados, sendo que o pesquisador observou em um primeiro momento que a canção número um *Tears in Heaven* teve um melhor resultado de acertos entre todos participantes, o que pode ser explicado pela teoria de Krashen que fala do filtro afetivo, considerando que a música pode diminuir o filtro afetivo dos alunos durante a prática do “*listening*”. Na presente pesquisa os alunos ficaram mais atentos à pronúncia e ao significado das palavras desconhecidas e a partir da hipótese do filtro afetivo de Krashen (1982), é plausível considerar que os alunos apresentaram o filtro afetivo baixo, o que proporcionou melhor rendimento e a identificação das palavras para o preenchimento das lacunas.

5.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

Na pesquisa foi constatado que apenas um dos participantes teve um número maior de erros em relação aos outros participantes na música *Tears in heaven*. Entretanto, qual seria a melhor definição para a palavra erro? Para Ilari e Possenti (1985) erro é tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de linguagem. Os autores consideram ainda erro como uma estratégia utilizada pelos indivíduos no processo de aquisição da língua materna, ou seja, ele é tratado como uma hipóteses formulada pelas pessoas para atingir a forma convencionalizada. Os erros, nessa perspectiva, são vistos como algo positivo, como um resultado natural do processo de aquisição da língua, e segundo Scovel, (1988, p.177) “erro” seria o resultado da inteligência e não da estupidez, uma vez que a maioria deles é resultado da tentativa, consciente ou inconsciente, de os indivíduos usarem o que já aprenderam para aprender mais ainda. Com isso, a palavra “erro”, que, no início dos anos 60, estava associada à “correção”, passa a ser associada à “aprendizagem”, que envolve não apenas a formação de hipóteses corretas, mas também hipóteses temporárias, que são sistematicamente modificadas até as hipóteses correta final ser atingida, como postula Ellis (1985).

O referido participante, em sua consideração individual, pontuou que atividade se torna mais difícil quando é utilizado uma canção desconhecida por parte do público discente. Mesmo assim, no geral, apesar dessa consideração individual, a canção número um, *Tears in heaven*, obteve um número maior de acertos, 86,4% contra 13,6% de desvios gramaticais. Em relação música *Someone Like You*,

participantes encontram uma dificuldade maior, e os resultados apurados foram 77% de acerto contra 33% de desvios gramaticais.

A escolha da música um (*Tears in Heaven*) foi intencional por apresentar uma orquestração definida pelo ritmo marcado por violão e voz, sendo que, de acordo com Gfeller (1983), o ritmo é um grande parceiro da memória, de tal forma que se pode perceber que por meio da música, os alunos desenvolvem a compreensão oral e a memorização por meio do ritmo das canções e a natureza das músicas é bastante repetitiva e consistente, marcando algumas palavras como por exemplo *last*. Para melhor entendimento da diferença dos resultados entre as canções conforme previamente discutido, resultados mais detalhados são relacionados na tabela abaixo:

Tabela 1 - Resultado das tarefas de preenchimento de lacunas

PARTICIPANTES	CANÇÃO 1 – <i>Tears in Heaven</i>	Momento em que completou as lacunas	CANÇÃO 2 – <i>Someone Like You</i>	Momento em que completou as lacunas
Participante 1	Nota: 9,58 23 Acertos 1 Erro	Completou tudo ao ouvir a 2ª vez	Nota: 5,86 27 Acertos 19 Erros	Completou tudo ao ouvir a 2ª vez
Participante 2	Nota: 9,16 22 Acertos 2 Erros	Completou tudo ao ouvir a 2ª vez	Nota: 6,30 29 Acertos 17 Erros	Completou tudo ao ouvir a 2ª vez
Participante 3	Nota: 8,33 20 Acertos 4 Erros	Completou tudo ao ouvir a 2ª vez	Nota: 7,39 34 Acertos 12 Erros	Completou tudo ao ouvir a 2ª vez
Participante 4	Nota: 7,5 18 Acertos 6 Erros	Completou tudo ao ouvir a 2ª vez	Nota: 6,08 28 Acertos 18 Erros	Completou tudo ao ouvir a 2ª vez

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

A tabela um mostra algo interessante dos resultados, isto é, foi que todos os participantes só conseguiram completar as lacunas após ouvirem as canções duas vezes. Pode-se, nesse sentido, fazer uma relação direta com a hipótese de aquisição-aprendizagem de Krashen (1982) que mostra que o processo de obtenção do conhecimento dos participantes deste estudo resulta de uma intenção consciente e do esforço deles para realizar a tarefa. A esse respeito, cabe lembrar que para o preenchimento de lacunas, o pesquisador escolheu deliberadamente omitir todas as

terceiras (3ª) palavras de cada frase, com isso, tirando o aluno da sua zona de conforto, levando-o a um nível de concentração muito maior no “*listening*”.

Além disso, as tarefas foram realizadas em condições favoráveis aos participantes e o pesquisador ofereceu o tempo necessário para os participantes pensarem e terem oportunidade de usar seu conhecimento explícito sobre a língua.

Diferentemente dos resultados com *Tears in Heaven*, com a canção *Someone Like You*, foi possível perceber que os alunos encontraram um nível de dificuldade maior para resolver o preenchimento das lacunas. Nesse sentido, convém destacar que houve um número maior de erros no exercício de compreensão oral da segunda música quando comparado ao realizado com a primeira canção.

A respeito dos equívocos ocorridos nesse exercício com a segunda música, algo que chamou a atenção do pesquisador foi a presença de dois erros comuns, a saber: um desvio de concordância verbal caracterizado pelo preenchimento do verbo *last* em forma incorreta pelas participantes que deveriam ter preenchido a lacuna com o verbo *last* na terceira pessoa do singular do presente simples, ou seja, *lasts* em vez de *last* conforme feito pelos participantes. e outro de contração lexical. De modo que, no preenchimento das lacunas do exercício aplicado no momento da pesquisa, mesmo ouvindo a canção durante duas vezes os participantes não obtiveram a compreensão oral adequada das palavra *Lasts*, e das contrações *Couldn't, I'll*. Por conseguinte, é necessário debruçar maior atenção acerca das possíveis justificativas que expliquem as motivações para as ocorrências dessas duas ordens de fenômenos. Para tanto, pode-se submeter as referidas ocorrências – o equívoco na conjugação do verbo *last* e na percepção da contração *Couldn't, I'll* – a três variáveis que possibilitam hipoteticamente justificar esses fenômenos, sendo elas: a) dificuldade gramatical; b) dificuldade lexical e c) percepção fonética⁷.

Nesse sentido, pode-se analisar que as ocorrências de usos imprecisos do termo *lasts*, conjugado na música *Someone Like You* em terceira pessoa, aparecem como fenômenos relativos as categorias de dificuldade gramatical, ou fonética. O termo *lasts* aparece seis vezes na música supracitada, havendo, portanto, a estimativa inicial de 24 ocorrências do termo nos quatro exercícios aplicados aos participantes constituintes da amostra. Não obstante, após a aplicação do exercício,

⁷ Categorias levantadas pelo pesquisador ao longo da análise.

a representação gráfica do termo não apareceu completa em nenhum material coletado da amostra. Em vez disso, houve 19 ocorrências do termo na forma *last* e cinco ocorrências na forma *less*.

As ocorrências do termo *last* 19 vezes podem ser um indicativo de uma dificuldade gramatical, já que se registra, nesse caso, a falta da desinência *s*, indicativa de terceira pessoa do singular, na conjugação do verbo. Por sua vez, as ocorrências do termo *less* cinco vezes também podem ser um indicativo da mesma dificuldade, no sentido de que o termo não pode ser empregado como classe verbal na língua inglesa, o que inviabiliza seu emprego sintático na posição solicitada pelo exercício.

Por outro lado, esses dois termos mencionados podem ser compreendidos dentro de uma ótica de uma dificuldade fonética. Isso pois, em primeiro lugar, pode-se considerar a terminação átona do termo *lasts*, o que implicaria dificuldades na percepção do fonema *s* no final da palavra. Ademais, em segundo lugar, a pronúncia /lɑ:sts/ (*lasts*) aproxima-se foneticamente da pronúncia de /lɛs/ (*less*); essa pode ser uma justificativa para as cinco ocorrências do termo *less*.

Por sua vez, as evocações dos participantes da pesquisa relativas às contrações *I'll* e *couldn't* também podem ter suas ocorrências classificadas como uma dificuldade de percepção fonética. Na música *Someone like you*, as contrações *I'll* e *couldn't* aparecem quatro e duas vezes respectivamente, devendo portanto, aparecerem 16 e oito vezes respectivamente no total da amostra coletada.

Nesse sentido, a forma estimada como *I'll* foi preenchida pelos estudantes como quatro vezes de maneira adequada (*I'll*); quatro vezes na forma *I will*; oito vezes somente o pronome *I*. No caso das ocorrências de *I will*, nota-se a dificuldade de o aluno distinguir foneticamente, a forma /aɪ wɪl/ de sua contração /aɪl/. Já nos casos em que os alunos registraram apenas a palavra *I*, nota-se uma dificuldade na percepção da forma contraída acrescida ao pronome em /aɪ+l/.

A expressão contraída *couldn't*, que deveria aparecer oito vezes no total da amostra, foi marcada adequadamente apenas duas vezes. Para tanto, em três ocorrências os alunos registraram a forma *could*. Esses registros também vão ao encontro de uma dificuldade na percepção fonética, na qual, o aluno não percebe o acréscimo da contração negativa na forma verbal *could* em: /kʊd+nt/. Ademais, acrescenta-se a ocorrência de uma ocorrência do termo *coundn't*, o que pode indicar

uma dificuldade fonética e lexical de ordem ortográfica, já que o aluno registrou o termo graficamente diferente do esperado. Da mesma forma, houve duas ocorrências da forma *can* no lugar de *couldn't*, o que também pode sinalizar uma dificuldade fonética lexical por parte do aluno que a registrou.

Passa-se à análise das respostas oferecidas pelos participantes das pesquisas, mediante aplicação do instrumento de coleta de dados em forma de questionário. A primeira pergunta feita pelo questionário solicitou aos participantes que se posicionassem acerca do uso de músicas de fundo durante a realização das aulas de língua inglesa. Os dados referentes a essa questão são apresentados no Gráfico 2:

Gráfico 2 - Respostas dos alunos à questão: Eu gosto de ouvir músicas enquanto aprendo na sala de aula (como música de fundo)



Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador.

Em relação à primeira questão do instrumento de coleta de informações, acerca do fato de os alunos gostarem de ouvir músicas durante as aulas, pode-se observar, em consonância com o que é apresentado no Gráfico 2, que cinquenta por cento (50%) dos alunos colocam-se favoráveis à reprodução de músicas durante as aulas e cinquenta por cento mostram-se indecisos em relação a essa questão. Ainda que os dados revelem que, no caso da turma constituinte da amostra do presente estudo, metade dos alunos não estejam convictos quanto à reprodução de canções durante as aulas_ o que pode estar relacionado a fatores como concentração por exemplo_, é importante salientar que nenhum estudante se colocou em posição de discordância sobre o tópico supracitado.

Assim, por mais que os dados evidenciem que não há uma admissão plena entre os alunos quanto ao uso de músicas de fundo durante as aulas, tais dados, por

outro lado, demonstram que não há, na amostra investigada, rejeição ao elemento musical. Em síntese, pode-se dizer que há um indicativo de relutância acerca do uso do componente musical durante toda aula (como música de fundo), mas não há índices explícitos de rejeição a esse componente.

Por sua vez, a segunda questão do instrumento solicitou aos participantes que se posicionassem sobre a incorporação de músicas durante a lição. Os dados referentes a essa questão são apresentados no Gráfico 3, logo a seguir.

Gráfico 3 - Respostas dos alunos à questão: Eu gosto de músicas sendo incorporadas como parte da lição

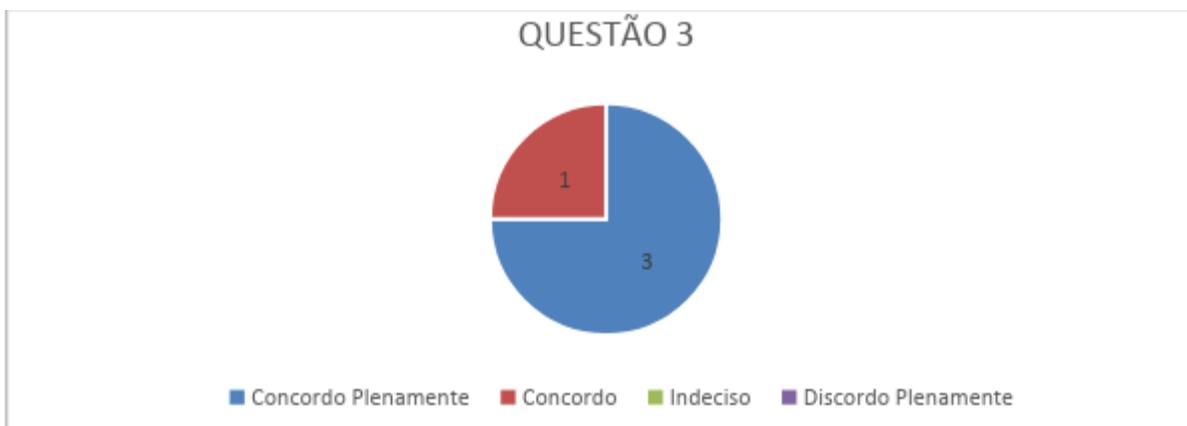


Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador.

No que se refere gostar da inserção de músicas como parte das lições de língua inglesa, nota-se uma unanimidade quanto ao posicionamento dos alunos. De modo que a totalidade de participantes da amostra investigada se posicionaram favoravelmente ao uso de músicas incorporadas às atividades das lições de língua inglesa. Esses dados reforçam o que foi aferido pela primeira questão, isto é, a ausência de rejeição à música, bem como, indicam que a utilização de canções como instrumento didático é bem-vinda durante o processo pedagógico.

O questionário apresentou como terceira questão aos participantes a indagação sobre o posicionamento desses em relação ao uso musical como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades em língua inglesa. Os dados referentes a essa questão são apresentados no Gráfico 4, abaixo.

Gráfico 4 - Respostas dos alunos à questão: Eu gosto do uso da música na sala de aula porque sinto que ela ajuda a melhorar minhas habilidades de escuta; minhas habilidades de vocabulário e meu uso do inglês cotidiano



Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador.

Sobre o uso da música como instrumento para o desenvolvimento de habilidades, pode-se considerar que houve uma unanimidade quanto a esse aspecto. Conforme os dados expostos no Gráfico 4, setenta e cinco por cento dos participantes (75%) concordaram plenamente em relação à sugestão da questão três; e vinte por cento apenas concorda. Nesse sentido, pode-se afirmar que a diferença entre a evocação de concordância plena (75%) e concordância (25%) abre margem para o entendimento de que $\frac{3}{4}$ dos participantes acredita que o desenvolvimento das habilidades pela música se dá em todos os aspectos sugeridos pela questão três, enquanto que $\frac{1}{4}$ possivelmente possui alguma ressalva quanto algum fator sugerido nessa questão.

A quarta questão trazida pelo questionário explorou a relação entre o uso de música em sala de aula com a disposição dos participantes para trabalhos em grupos. Os dados para essa questão são expostos no Gráfico 5, a seguir.

Gráfico 5 - Respostas dos alunos à questão: Quando as músicas são usadas na sala de aula, eu prefiro fazer exercício em trabalho de grupo



Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador.

Conforme exposto no Gráfico 5, quanto à música como uma fator que pode influenciar a disposição dos alunos a trabalharem em grupo, cinquenta por cento (50%) dos alunos afirmaram discordar completamente da sugestão, vinte e cinco por cento (25%) mostraram-se indecisos e vinte e cinco por cento (25%) concordaram plenamente. Apesar de $\frac{1}{4}$ dos participantes concordarem plenamente, a maioria da amostra discorda ou é relutante à influência da música sobre a realização de trabalhos em grupos.

À luz da teoria Bakhtiniana (BAKHTIN, 1988), pode-se supor uma hipótese para as respostas dos participantes acima mencionadas. De modo que é possível considerar que a situação interlocutiva construída no âmbito do gênero canção, favorece à interação entre os locutores intérprete da canção e aluno em sala. Nesse sentido, apesar de existirem gêneros que, enquanto instrumentos didáticos, favoreçam a interação dos discentes, esse não parece ser o caso do gênero canção, na visão de 50% dos participantes da presente pesquisa.

A quinta questão apresentada pelo questionário inquiriu os estudantes sobre o fato de a experiência de aprendizado de LI em sala de aula se tornar mais agradável mediante a utilização de músicas. Os resultados referentes a essa questão são apresentados no Gráfico 6, a seguir.

Gráfico 6 - Respostas dos alunos à questão: Usar músicas em sala de aula torna a experiência de aprender inglês mais agradável



Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador.

Novamente, o instrumento de coleta de dados produziu uma sugestão que ganhou a unanimidade de concordância plena entre os participantes da pesquisa. Esses dados reforçam a constatação de uma relação afetiva positiva entre os participantes da amostra e os exemplares do gênero canção. Esses dados podem ser lidos à luz da hipótese do filtro afetivo de Krashen (1982). Por conseguinte, pode-se registrar um fraco filtro afetivo que, conforme Krashen (1982), revela uma atitude positiva em relação ao trabalho com a música durante as aulas de LI.

A sexta questão evocada no instrumento de coleta aborda relação entre a possível falta de motivação em circunstância de não utilização de músicas durante a aula. Os dados obtidos a partir dessa questão são apresentados no Gráfico 7, abaixo.

Gráfico 7 - Respostas dos alunos à questão: Quando o professor não usa música na sala de aula, eu me sinto menos motivado



Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador.

Quanto à sugestão feita pela questão 6, em relação à queda da motivação em função do não uso de canções durante a aula, registra-se uma divergência no posicionamento dos participantes. No caso, cinquenta por cento (50%) dos participantes afirmaram concordar com a redução da motivação em relação à referida questão; vinte e cinco por cento (25%) dos participantes discordaram plenamente e vinte e cinco por cento (25%) mostraram-se indecisos.

Na sétima questão, foi solicitado aos participantes que se posicionassem a respeito de não se importar quanto ao tipo de música utilizado pelo professor durante as aulas de LI. Os dados referentes a essa questão estão expostos no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Respostas dos alunos à questão: Não me importo com o tipo de música que o professor toca na sala de aula



Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador.

No que se refere ao fato de não se importar com o tipo de música utilizado pelo professor em sala de aula, houve a maior diversidade de respostas registradas dentre as questões presentes no instrumento. No caso da referida questão, vinte e cinco por cento (25%) dos estudantes concordaram plenamente com essa questão, vinte e cinco por cento (25%) apenas concordaram, vinte e cinco por cento (25%) dos participantes mostraram-se indecisos e vinte e cinco por cento (25%) discordaram plenamente. Com efeito, pode-se dizer que as questões seis e sete produziram grande disparidade ou divergência de opinião entre os participantes.

A próxima questão presente no questionário referiu-se ao fato de os alunos interagirem mais a partir do uso de músicas pelo professor. Os dados obtidos são demonstrados no Gráfico 9, a seguir.

Gráfico 9 - Respostas dos alunos à questão: Quando o professor usa músicas na sala de aula, os alunos interagem mais



Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador.

Em conformidade com o Gráfico 9, sobre o fato de os alunos interagirem mais quando o professor utiliza músicas, os dados registrados revelam que cinquenta por cento dos participantes da amostra (50%) colocaram-se como indecisos em relação à questão e cinquenta por cento (50%) concordaram plenamente. Com efeito, registra-se também a falta de unanimidade sobre essa questão, o que, de certa forma vai ao encontro do resultado obtido na quarta questão, sobre o fato de o uso de músicas em sala de aula não ser uma influência determinante para a interação em grupo.

A questão número nove solicitou aos alunos que se posicionassem quanto à motivação que as músicas trazem para o aprendizado e para o interesse musical fora da sala de aula. Os dados referentes a essa questão são mostrados no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Respostas dos alunos à questão: O uso de músicas inglesas em sala de aula me motiva a focar em músicas inglesas fora da sala de aula



Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador.

A respeito dessa questão, setenta e cinco por cento (75%) dos participantes concordaram plenamente e vinte e cinco por cento dos participantes apenas concordaram. Esses dados denotam uma ampla concordância por parte dos participantes da pesquisa em relação ao estímulo do uso de músicas em LI em sala de aula sobre a busca por música em mesma língua fora da sala de aula.

A décima questão apresentada sugeriu aos participantes que se posicionassem a respeito do aumento do desejo de melhorar as habilidades a partir do uso de músicas durante as aulas de língua inglesa. Os dados relativos a essa questão são apresentados no Gráfico 11, logo abaixo.

Gráfico 11 - Respostas dos alunos à questão: O uso da música na aula aumentou meu desejo de melhorar minhas habilidades em inglês



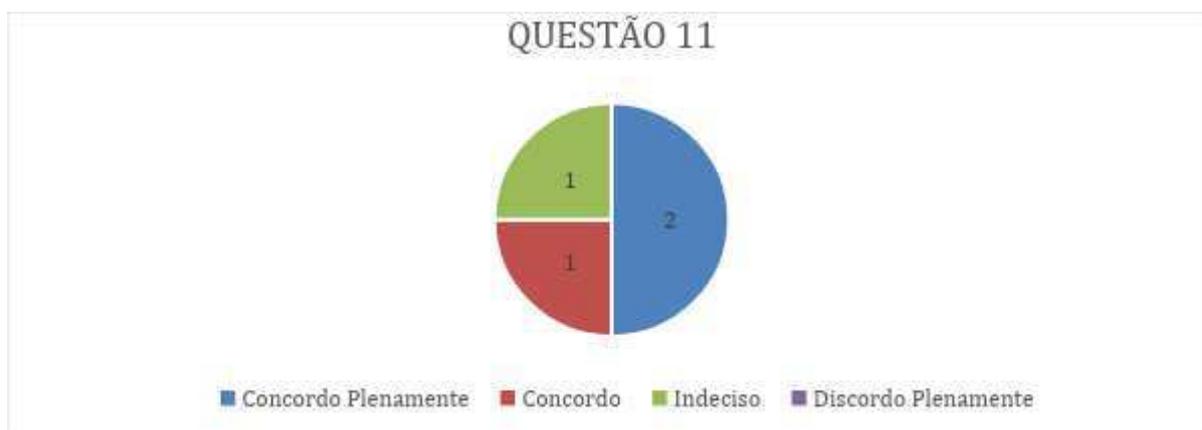
Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador.

Para essa questão, nota-se que houve uma concordância plena majoritária, isto é, setenta e cinco por cento dos participantes (75%) concordaram plenamente que se sentem mais motivados a desenvolverem suas habilidades em função do uso de músicas nas aulas de LI. Para tanto, vinte e cinco por cento dos participantes (25%) mostraram-se indecisos em relação à referida questão. Isso mostra que ainda que haja uma majoritariedade na concordância sobre o aspecto abordado na questão, não há uma unanimidade. Não obstante, apesar de haver o registro de vinte e cinco por cento (25%) de relutância em relação à questão, não se registra nenhuma rejeição explícita à possibilidade de motivação para o desenvolvimento de habilidades pelo uso de música.

A décima primeira questão solicitou aos participantes que se posicionassem sobre o fato de uso de música em sala de aula ter ajudado na competência de

cantar as músicas em língua inglesa. Os dados referentes a essa questão são apresentados no Gráfico 12.

Gráfico 12 - Respostas dos alunos à questão: O uso de músicas na sala de aula me ajudou a cantar melhor as músicas inglesas



Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador.

Diante da sugestão de que o uso de músicas em sala de aula desenvolve a habilidade do aprendiz de cantar melhor em LI, cinquenta por cento dos participantes (50%) concordaram plenamente, vinte e cinco por cento dos participantes (25%) apenas concordaram e vinte e cinco por cento dos participantes (25%) mostraram-se indecisos.

A décima segunda questão trazida pelo instrumento de coleta de dados solicitou aos participantes que se posicionassem em relação ao fato de usar novas palavras e expressões aprendidas através de músicas. Os dados referentes a essa questão são apresentados no Gráfico 13 abaixo.

Gráfico 13 - Respostas dos alunos à questão: Eu usei novas palavras e frases, já que aprendi com as músicas, fora da sala de aula



Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador.

Em relação à décima segunda questão, conforme o Gráfico 13, registra-se uma unanimidade de concordância plena quanto à utilização de frases e expressões de músicas na experiência extraclasse dos participantes. Esses dados vão ao encontro de outras questões que obtiveram unanimidade durante a pesquisa.

Diante do exposto, é possível notar que na amostra de participantes investigados não se registra rejeição à utilização de músicas durante a aula de LI, bem como se registra que os participantes percebem o gênero canção como um instrumento para o desenvolvimento de habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo investigar e analisar a utilização do gênero canção como ferramenta pedagógica, para o desenvolvimento de habilidades de compreensão oral de estudantes na atividade de aprendizagem de LI, bem como refletir sobre a relação entre esse instrumento didático e a motivação dos alunos no aprendizado da referida língua.

Esses objetivos foram cumpridos mediante o suporte teórico de autores como Krashen (1982), Richards e Rodgers (2001), Bakhtin (1998), bem como por meio da aplicação do estudo, ou seja, mediante a) a aplicação de exercício de compreensão oral com a utilização de duas músicas - *Tears in heaven* de Eric Clapton e *Someone like you* de Adele -, no qual foram retiradas as terceiras palavras e cada verso das referidas músicas, sendo solicitado aos alunos que fizessem o preenchimento dessas palavras ausentes, mediante a exposição dos áudios das músicas escolhidas; e b) a aplicação de um questionário com doze questões fechadas e uma aberta sobre a relação de envolvimento afetivo e motivacional dos estudantes.

Em relação à aplicação do exercício, os principais achados dizem respeito ao registro de equívocos na compreensão oral do vocábulo *last* e das formas contraídas *I'll* e *couldn't*. Esses fenômenos foram salientados na análise, pois, conforme um dos objetivos específicos, o intuito do trabalho também foi averiguar os problemas recorrentes na compreensão oral dos estudantes. A respeito de elementos que justificassem tais ocorrências, o trabalho apresentou hipóteses relativas a dificuldades de compreensão lexical, gramatical e fonética⁸.

No que tange à motivação dos alunos no aprendizado de LI pelo uso de canções em sala de aula, o trabalho demonstrou maior índice de concordância dos alunos nas questões referentes ao aspecto afetivo em relação à música como instrumento didático, conforme expressam os dados do Gráfico 4, Gráfico 6. Ademais, os resultados obtidos pela aplicação desse instrumento revelam que a música contribui favoravelmente para o desenvolvimento de habilidades em língua inglesa, conforme expressam o Gráfico 3 e o Gráfico 12.

Por fim, o questionário aplicado revelou que na percepção dos participantes a utilização da música não é um componente decisivo para a promoção de maior interação coletiva entre os alunos como mostram o Gráfico 4 e o Gráfico 8. Para

⁸ Ver página 31.

tanto, cumpre salientar a relevância do presente estudo para a reafirmação da utilização da música como ferramenta didática com utilização viável para o ensino e aprendizagem de língua inglesa.

No entanto, é necessário destacar algumas limitações da presente pesquisa. Nesse sentido, quanto aos aspectos teóricos, pode-se salientar a necessidade de um aumento de um horizonte teórico relacionado à teorização sobre o conceito de crenças, bem como sobre as teorias que envolvem gêneros textuais como ferramentas pedagógicas. Além disso, quanto aos aspectos metodológicos, destaca-se a necessidade de utilização de um instrumento com um número maior de questões abertas, bem como a necessidade de ampliação da amostra de participantes da pesquisa para que se obtenha dados mais representativos sobre o problema abordado no texto.

Concluindo, ainda tais elementos não estivessem necessariamente integrados à circunscrição dos objetivos da presente pesquisa, eles aparecem como importantes sinalizações e problemáticas a serem abordadas em futuras investigações.

REFERÊNCIAS

- ADAMOWSKI, E. (1997). **The ESL songbook**. Don Mills, ON: Oxford University Press.
- BAKHTIN, M.(1988) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec
- BAKHTIN, M.(1992). **Os Gêneros do Discurso**. In: Estética da Criação Verbal. Tradução: Maria E. G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes.
- BECHTOLD, J. (1983). Musical ESL. **TESL Talk**, 14, 180-184.DAVIES, Florence. **Introducing Reading**. Penguin Editora, 1995.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 11 de dezembro de 2018.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394 de 20 de dezembro de São Paulo, 1996.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITISHCOUNCIL. Disponível em <https://oglobo.globo.com/economia/emprego/brasileiros-nao-sabem-falar-ingles- apenas-5-dominam-idioma-6239142#ixzz5E5Un8clo>. Acesso em 24/05/2018.
- CAVENAGHI, A. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. **Ciência & Cognição**, Vol. 14 (2), p. 248-261, 2009. Disponível em: <[http:// www.cienciasecognicao.org](http://www.cienciasecognicao.org)>.
- CAVENAGHI, A. A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor. In: **IX Congresso Nacional de Educação, III Congresso Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, PUCPR, 2009.
- CRISTOVÃO, V. L. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007. Disponível em: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/pop-music> - acesso em novembro de 2015
- DOMONEY, L. & Harris, S. (1993). Justified and ancient: Pop music in EFL classrooms. **ELT Journal**, 47, 234-241.
- DULAY, H. C.; M. K. BURT. (1974). **Natural sequences in child second language acquisition**. Language Learning 24, p. 37-53.
- ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Hong Kong: Oxford University Press, 1985.

FARIAS, M. **A música, fator importante na aprendizagem.** Assis Chateaubriand. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense. CTESOP/CAEDRHS. Paraná, 2001.

GARDNER, R.C. e LAMBERT, W.E. **Attitudes and motivation in second language learning.** Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.

GOBBI, D. **A música enquanto estratégia de aprendizagem de língua inglesa.** 2001. 133 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Caxias do Sul, 2001.

GIMENEZ, T. N.; MATEUS, E. F.; ORTENZI, D. I. B. G.; REIS, S. Crenças de licenciandos em Letras sobre ensino de inglês. *Signum: Estudos de Linguagem*, Londrina, v. 3, 125-139, 2000.

GRIFFEE, D.T. (1992). **Songs in action.** Herfordshire, England: Phoenix ELT.

GUGLIEMINO, L. M. (1986). The affective edge: Using songs and music in ESL instruction. **Adult Literacy and Basic Education**, 10, 19-26.

GUIMARÃES, S. R. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula.** In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 37-57.

HARMER, J. **How to Teach English: an introduction to the practice of English language teaching.** 7. Ed. England: Longman, 1998.

HUDSON, T. The effects of induced schemata on the “short circuit” in L2 reading: Non-decoding factors in L2 reading performance. **Language Learning**, 32, 1-3, 1982.

ILARI, R.: POSSENTI, S. Português e ensino de gramática. *Publicação do Projeto Ipê*, p. 1-12, 1985

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition.** Prentice-hall International, 1982.

LEMS, K. (1984, March). **Music across the ESL curriculum.** Paper presented at the annual meeting of the TESOL, San Francisco, CA.

LIMA, L. R. **O uso de canções no ensino de Inglês como língua estrangeira; a questão cultural.** 1 ed. Salvador: EDUFBA, 2004, v. 1, p 173 - 192.

LITTLE, J. (1983). Pop and rock music in the ESL classroom. **TESL Talk**, 14, 40-44.

LO, R. & LI, H.C. (1998). Songs enhance learner involvement. **English Teaching Forum**, 36, 8-11, 21.

MEDINA, C. A. **Música popular e comunicação: um ensaio sociológico**. Petrópolis: Vozes, 1973.

MONREALI, M. E. (1982). How I use songs. **English Teaching Forum**, 20, 44-45.

MURPHEY, T. **Music and song: teacher's resource series** edited by Alan Maley. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PIMENTEL, C. E., GOUVEIA, V. V., PESSOA, V. S., "**Escala de preferência musical: construção e comprovação da sua estrutura fatorial**", 2008.

RENTFROW, P. J.; GOSLING, S. D. **The do re mi's of everyday life: The structure and personality correlates of music preference**. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (6), 226-236, 2003.

RICHARDS, J. C. e RODGERS, T. S. **Approaches in language teaching**. Cambridge University Press, 2001.

SARICOBAN, A.; METIN, E. Songs, verse and games for teaching grammar. **The Internet TESL Journal** 6 (10) (2000).

SARICOBAN, A. & METIN, E. (October 2000). Songs, Verse and Games for Teaching Grammar. **The Internet TESL Journal**. <http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html>

SCHUMANN, J. **The neurobiology of affect in language**, Boston: Blackwell, 1997.

SCOVEL, T. Multiple perspectives make singular teaching. In: BEEB, L. M. (Ed.). *Issues in second language acquisition: multiple perspective*. New York: Newbury House, 1988.

SCHWARTZ, K. D., FOUTS, G. T. **Music preferences, personality style, and developmental issues of adolescents**, 2003.

UR, P. **A Course in Language Teaching first published 1996**

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VICENTINI, C. T.; BASSO, R. A.. **O ensino de inglês através da música**. Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2293-8.pdf>>. Acesso em: 24 de maio de 2018

ANEXOS

ANEXO A

QUESTIONÁRIO⁹

Attitudes and suggestions toward the use of English songs in the English Learning classroom

- 1- I like listening to songs while learning in the classroom (As background music)
- 2- I like songs being incorporated as part of the lesson.
- 3-I like the use of song in the classroom because I fell that they help improve.
 - a) My listening skills
 - b) My vocabulary skills
 - c) My use of everyday English
- 4-When songs are used in the classroom, I prefer to do a given exercise in a group work.
- 5-Using songs in the classroom makes the experience of learning English more enjoyable.
- 6-When the teacher doesn't use music in the classroom, I fell less motivated.
- 7-I don't mind what type of music the teacher plays in the classroom
- 8-When the teacher uses songs in the classroom, students interact more.
- 9-The use of English songs in the classroom motivates me to focus on English songs outside of the classroom.
- 10-The use of song in the classroom has increased my desire to improve in English skills.
- 11-The use of songs in the classroom has resulted in me singing along to English songs more (accurately)
- 12-I have used new words and phrases, since I have learned from songs, outside of the classroom.
- 13-Please give your opinions and suggestions on the use of English songs in the classroom.

⁹<http://digi.library.tu.ac.th/thesis/lg/0313/10APPENDIX.pdf>

ANEXO B**MÚSICA: Tears in Heaven
(Eric Clapton e – Will Jennings)****Vocal: Eric Clapton – 1992****Tears in heaven** - Eric Clapton

Would you know my name

If I saw you in heaven?

Would it be the same

If I saw you in heaven?

I must be strong

And carry on

'Cause I know I don't belong

Here in heaven

Would you hold my hand

If I saw you in heaven?

Would you help me stand

If I saw you in heaven?

I'll find my way

Through night and day

'Cause I know I just can't stay

Here in heaven

Time can bring you down

Time can bend your knees

Time can break your heart

Have you begging please

Begging please

Beyond the door

There's peace, I'm sure

And I know there'll be no more

Tears in heaven

ANEXO C
Someone Like You
Adele

I heard that you're settled down
That you found a girl and you're married now
I heard that your dreams came true
Guess she gave you things, I didn't give to you

Old friend
Why are you so shy?
It ain't like you to hold back
Or hide from the light

I hate to turn up out of the blue, uninvited
But I couldn't stay away, I couldn't fight it
I hoped you'd see my face and that you'd be reminded
That for me, it isn't over

Never mind, I'll find someone like you
I wish nothing but the best for you, too
Don't forget me, I beg, I remember you said
Sometimes it lasts in love
But sometimes it hurts instead
Sometimes it lasts in love
But sometimes it hurts instead, yeah

You'd know how the time flies
Only yesterday was the time of our lives
We were born and raised in a summery haze
Bound by the surprise of our glory days

I hate to turn up out of the blue, uninvited

But I couldn't stay away, I couldn't fight it
I hoped you'd see my face and that you'd be reminded
That for me, it isn't over yet

Never mind, I'll find someone like you
I wish nothing but the best for you, too
Don't forget me, I beg, I remember you said
Sometimes it lasts in love
But sometimes it hurts instead, yeah

Nothing compares, no worries or cares
Regrets and mistakes, they're memories made
Who would have known how bittersweet this would taste

Never mind, I'll find someone like you
I wish nothing but the best for you
Don't forget me, I beg, I remembered you said
Sometimes it lasts in love
But sometimes it hurts instead

Never mind, I'll find someone like you
I wish nothing but the best for you, too
Don't forget me, I beg, I remembered you said
Sometimes it lasts in love
But sometimes it hurts instead
Sometimes it lasts in love
But sometimes it hurts instead, yeah, yeah

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo: Uso da música no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Gostaria de convidar você a participar de uma pesquisa sobre o uso de música em sala de aula no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa. A pesquisa é feita por Alberto César Afonso, discente do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Uma cópia deste termo ficará comigo, e outra cópia ficará com você.

A pesquisa

A pesquisa se desenvolverá durante três sessões. As atividades desenvolvidas não vão influenciar as notas ou resultados em seu desempenho no Inglês III do Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A sua participação tem apenas o objetivo de ajudar o pesquisador a estudar o assunto referente às características do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Riscos e benefícios do estudo e confidencialidade:

Não há riscos iminentes em participar deste estudo, os resultados do estudo serão tornados públicos, mas a sua identidade será totalmente preservada e não será incluída nenhuma informação que possa identificá-lo (a). Somente os pesquisadores deste projeto terão acesso aos dados coletados.

Natureza voluntária do estudo:

Sua decisão de participar ou não deste estudo não irá afetar sua relação com a professora ou com o curso do CALEM de nenhuma forma. Caso tenha dúvidas, por favor, entre em contato com o pesquisador, usando os contatos abaixo:

Alberto César Afonso - betel_cvv@hotmail.com

Claudia Marchese Winfield – clauwin@gmail.com

Declaração de consentimento: ____ / ____ / ____

Declaro que li a informação acima. Quando necessário, fiz perguntas e recebi esclarecimentos. Eu concordo em participar deste estudo.

Nome: _____

Assinatura:

APÊNDICE B

**Listen to the song and complete the words that are missing in the lyrics below:
Tears in Heaven (Eric Clapton and Will Jennings)**

Would you _____ my name

If I _____ you in heaven?

Would it _____ the same

If I saw _____ in heaven?

I must _____ strong

And carry _____

'Cause I _____ I don't belong

Here in _____

Would you _____ my hand

If I _____ you in heaven?

Would you _____ me stand

If I _____ you in heaven?

I'll find _____ way

Through night _____ day

'Cause I _____ I just can't stay

Here in _____

Time can _____ you down

Time can _____ your knees

Time can _____ your heart

Have you _____ please

Begging please

Beyond the _____ (Além da porta)

There's peace, _____ sure (Existe paz, eu tenho certeza)

And I _____ there'll be no more (E sei que não haverá nunca mais)

Tears in _____ (Lágrimas no paraíso)

APÊNDICE C**Someone Like You (Adele)**

Listen to the song and complete the words that are missing in the lyrics below:

I heard _____ you're settled down
 That you _____ a girl and you're married now
 I heard _____ your dreams came true
 Guess she _____ you things, I didn't give to you

Old friend
 Why are _____ so shy?
 It ain't _____ you to hold back
 Or hide _____ the light

I hate _____ turn up out of the blue, uninvited
 But I _____ stay away, I couldn't fight it
 I hoped _____ see my face and that you'd be reminded
 That for _____, it isn't over

Never mind, _____ find someone like you
 I wish _____ but the best for you, too
 Don't forget _____, I beg, I remember you said
 Sometimes it _____ in love
 But sometimes _____ hurts instead
 Sometimes it _____ in love
 But sometimes _____ hurts instead, yeah

You'd know _____ the time flies
 Only yesterday _____ the time of our lives
 We were _____ and raised in a summery haze
 Bound by _____ surprise of our glory days

I hate _____ turn up out of the blue, uninvited
 But I _____ stay away, I couldn't fight it

I hoped _____ see my face and that you'd be reminded
That for _____, it isn't over yet

Never mind, _____ find someone like you
I wish _____ but the best for you, too
Don't forget _____, I beg, I remember you said
Sometimes it _____ in love
But sometimes _____ hurts instead, yeah

Nothing compares, _____ worries or cares
Regrets and _____, they're memories made
Who would _____ know how bittersweet this would taste

Never mind, _____ find someone like you
I wish _____ but the best for you
Don't forget _____, I beg, I remembered you said
Sometimes it _____ in love
But sometimes _____ hurts instead

Never mind, _____ find someone like you
I wish _____ but the best for you, too
Don't forget _____, I beg, I remembered you said
Sometimes it _____ in love
But sometimes _____ hurts instead
Sometimes it _____ in love
But sometimes _____ hurts instead, yeah, yeah

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO DE IMPRESSÕES DO USO DAS CANÇÕES EM AULA DE LÍNGUA INGLESA TRADUZIDO E ADAPTADO¹⁰

Perguntas	Concordo Plenamente	Concordo	Indeciso	Discordo Plenamente
1- Eu gosto de ouvir músicas enquanto aprendo na sala de aula (como música de fundo)	()	()	()	()
2- Eu gosto de músicas sendo incorporadas como parte da lição.	()	()	()	()
3-Eu gosto do uso da música na sala de aula porque sinto que eles ajudam a melhorar: a) Minhas habilidades de escuta b) Minhas habilidades de vocabulário c) Meu uso do inglês cotidiano	()	()	()	()
4-Quando as músicas são usadas na sala de aula, eu prefiro fazer exercício em trabalho de grupo.	()	()	()	()
5-Usar músicas em sala de aula torna a experiência de aprender inglês mais agradável.	()	()	()	()
6-Quando o professor não usa música na sala de aula, eu me sinto menos motivado.	()	()	()	()
7-Não me importo que tipo de música o professor toca na sala de aula.	()	()	()	()
8-Quando o professor usa músicas na sala de aula, os alunos interagem mais.	()	()	()	()
9-O uso de músicas inglesas em sala				

¹⁰<http://digi.library.tu.ac.th/thesis/lg/0313/10APPENDIX.pdf>

de aula me motiva a focar em músicas inglesas fora da sala de aula.	()	()	()	()
10-O uso da música na aula aumentou meu desejo de melhorar minhas habilidades em inglês.	()	()	()	()
11-O uso de músicas na sala de aula me ajudou a cantar melhor as músicas inglesas.	()	()	()	()
12-Eu usei novas palavras e frases, já que aprendi com as músicas, fora da sala de aula.	()	()	()	()
13- Por favor, dê suas opiniões e sugestões sobre o uso de músicas em inglês na sala de aula.	()	()	()	()