



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA INGLESA**

ANA PAULA BARBOSA FARIAS

**A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM DE
VOCABULÁRIO EM LÍNGUA INGLESA: EXPERIÊNCIA
COM UMA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DIDÁTICAS EM
UMA TURMA DO ENSINO MÉDIO**

CAMPINA GRANDE - PB

2020

ANA PAULA BARBOSA FARIAS

**A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM DE
VOCABULÁRIO EM LÍNGUA INGLESA: EXPERIÊNCIA
COM UMA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DIDÁTICAS EM
UMA TURMA DO ENSINO MÉDIO**

**Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Letras - Língua Inglesa
do Centro de Humanidades da
Universidade Federal de Campina
Grande, como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciada em
Letras – Língua Inglesa.**

Orientadora: Professora Mestra Vivian Monteiro.

CAMPINA GRANDE - PB

2020

F244m

Farias, Ana Paula Barbosa.

A música como instrumento de aprendizagem de vocabulário em língua inglesa : experiência com uma sequência de atividades didáticas em uma turma de ensino médio / Ana Paula Barbosa Farias. - Campina Grande, 2020.

77 f. : il. color.

Monografia (Licenciatura em Letras) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

"Orientação: Profa. Ma. Vivian Monteiro.

Referências.

1. Música. 2. Ensino de Vocabulário. 3. Sequência de Atividades Didáticas. I. Monteiro, Vivian. II. Título.

CDU 811.111:78(043)

ANA PAULA BARBOSA FARIAS

**A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM DE
VOCABULÁRIO EM LÍNGUA INGLESA: EXPERIÊNCIA COM
UMA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DIDÁTICAS EM UMA
TURMA DE ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca
examinadora do Curso de Licenciatura em Letras – Língua
Inglês, da Universidade Federal de Campina Grande,
como requisito parcial à conclusão do Curso.

APRESENTADO EM 10 / 12 / 2020.

Vivian Monteiro

Prof.^a Orientadora: M.a. Vivian Monteiro – UFCG

Carmen Verônica de A.R. Nóbrega

Prof.^a Examinadora: Dr.^a Carmen Verônica de Almeida Ribeiro Nóbrega –

Marco Antônio M. Costa
UFCG

Prof. Examinador: Dr. Marco Antônio Margarido Costa – UFCG

CAMPINA GRANDE – PB

2020

Dedico este trabalho a Jesus Cristo, o regente supremo do Universo que conduz a minha vida
como uma sinfonia sem desafinar uma única nota.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, elevo os meus agradecimentos a Deus, pois, sem Ele eu jamais teria chegado aonde cheguei e alcançado o que alcancei. Durante esses quatro anos e meio aconteceram muitas coisas que me fizeram pensar em desistir em meio ao caminho, mas, graças a Jesus Cristo, que me deu forças e motivação para seguir em frente e concluir esta jornada.

Em segundo lugar, quero agradecer à minha família. Meu pai Inácio, que venceu o câncer enquanto eu estava cursando o quarto período; e minha mãe Fátima, que também venceu o câncer enquanto eu estava no nono período. Vocês são um exemplo de perseverança e são bênçãos do Senhor em minha vida. Quero agradecer também à minha irmã Aline, que cedeu o computador horas a fio e esteve disposta a me ajudar no que fosse preciso. À minha tia Gilma, que esteve do meu lado desde a hora da matrícula, e às minhas outras tias, Socorro e Aparecida que sei que nunca deixaram de orar pela minha vida. Às minhas tias paternas, Neusa e Maria, que sempre me admiraram, meu muito obrigada!

Aos meus primos, primas que sempre me ajudaram a trilhar este caminho, não tenho palavras para expressar meus agradecimentos por seu apoio. Quero também deixar registrado a memória do meu tio José, que partiu para a eternidade durante a reta final da minha graduação. Meu muito obrigada também ao meu namorado Daniel, que esteve ao meu lado durante a escrita deste trabalho, dando-me seu ombro para chorar, sempre foi meu motivador.

Minha gratidão ao meu ex professor Felipe Batista, que nunca deixou de apoiar minha decisão de estudar uma língua estrangeira enquanto as circunstâncias me mostravam que o cenário não era propício. Obrigada pelas suas palavras de apoio e por falar inglês comigo nos corredores da escola Teodósio, você é um motivador!

De maneira nenhuma posso me esquecer daqueles que fizeram parte da minha rotina acadêmica; sou grata aos meus professores por todo o conhecimento adquirido, pela forma que entenderam as dificuldades que passei, pelas conversas fora de sala de aula e pela oportunidade concedida por eles que contribuiu para a minha carreira profissional; meus erros e acertos guiados por esses docentes me tornaram a professora que sou hoje.

Meus sinceros agradecimentos à minha professora, orientadora e irmã em Cristo, professora Vivian. Seu exemplo da dedicação, disciplina e empatia só ajudam a refletir o grande ser humano que você é! Obrigada por toda a paciência ao longo desses dois anos de trabalho juntas; você é um exemplo de profissional e de cristã para mim.

Agradeço a professora Carmen e ao professor Marco Antônio por aceitarem o convite de participar para compor a banca examinadora desta monografia; cujos apontamentos e comentários serão valiosos para meu crescimento profissional.

Sem dúvida alguma devo gratidão aos meus colegas. Esta graduação nos fez uma família! Sou grata pelo privilégio de poder ter trabalhado com todos os meus colegas em diferentes trabalhos e disciplinas. Vocês são excelentes profissionais. Entretanto, quero ressaltar meu carinho em especial a Taynara, que foi minha dupla durante um ano e meio de Residência Pedagógica e durante os estágios, você é uma guerreira.

Também sou muito grata ao meu amigo Jorge. Você nunca me negou um socorro mesmo quando estava muito atarefado; com você partilhei conversas, risadas, lágrimas e muitos mistos com café de manhã cedinho. Sou grata a Deus por sua vida e sei que nossa amizade vai muito além de âmbito acadêmico e profissional, você é um amigo para a vida!

Estendo também meus agradecimentos a seu Josa, pelas mesinhas sempre disponíveis que tantas vezes nos socorreram na correria da rotina. Meus agradecimentos a seu Olavo que nunca deixou de me servir o melhor misto com café com leite de Campina Grande; com muita simpatia e seu jeito engraçado integrou a esta caminhada em minha vida. Agradeço também a Júnior e Tam que me salvaram de muitos sufocos na xerox. Obrigada por deixarem o computador do comércio disponível para os graduandos sofredores fazerem ajustes e até trabalhos correndo contra o relógio; vocês são demais!

Sou muito grata também aos meus amigos que fizeram parte da minha rotina durante esses quatro anos e meio; Juliana, Yohanna, Crislane, Augusto, Elias, Aline, Otaciana, “as Bias”, Rodrigo e tantos outros... Sempre perguntavam meus horários de aula e, assim, raramente eu voltava para casa sozinha. Temos tantas histórias para contar, correrias atrás de ônibus, aventuras com uber... Sou muito grata por ter feito parte desse time. Levarei vocês em meu coração!

“A música está em tudo. Do mundo sai um hino”.
(Victor Hugo)

“Entre as graças que devemos à bondade de Deus, uma das maiores é a música. A música é tal qual como a recebemos: numa alma pura, qualquer música suscita sentimentos de pureza”.
(Miguel Unamuno)

“Pouco importam as notas na música, o que conta são as sensações produzidas por elas”.
(Leonid Pervomaisky)

“Não morre aquele que deixou na terra a melodia de seu cântico na música de seus versos”.
(Cora Coralina)

*“It’s not about money money money
We don’t need money money money
We just wanna make the World dance
Forget about price tag”
(Jessie J)*

RESUMO

Professores de inglês comumente adotam músicas em suas aulas, porém os alunos podem ter dificuldade de compreensão do vocabulário das canções; então, se as atividades que as envolvem não forem sistematizadas sob o alicerce de um embasamento teórico, correm o risco de enveredarem pelo caminho do ludismo, não proporcionando aprendizagem efetiva. Uma alternativa de sistematização das atividades de vocabulário para a compreensão da letra da canção é a sequência de atividades didáticas (SAD), oriunda do termo sequência didática (SD), cunhado por Schneuwly e Dolz (2004). A presente pesquisa, portanto, visa a investigar quais as possíveis contribuições de uma autorreflexão da prática docente de uma professora em formação durante a aplicação de uma SAD com a música *Price Tag* para a compreensão de vocabulário em língua inglesa por alunos do Ensino Médio de uma escola pública paraibana. Os principais autores do aporte teórico são Murphey (1990), Dantas e Félix (2006), Costa-Hübes e Simioni (2014), Oliveira (2015), Cani e Coscarelli (2016), entre outros. A abordagem desta pesquisa é qualitativa (GIL, 2002), pois houve na pesquisadora a preocupação de interpretar e compreender comportamentos e opiniões da população objeto da investigação. Como também quantitativa (GIL, op.cit.) pois a pesquisadora documentou parte dos dados obtidos em gráficos estatísticos. Trata-se de um estudo de caso porque volta-se para a investigação de um único objeto, no caso, uma SAD aplicada por uma estagiária em uma turma. Os resultados mostram que, em geral, a SAD envolveu questões pertinentes e não pertinentes ao aporte teórico que a fundamentava; as ações da estagiária demonstravam avanços e recuos em direção a um ensino de vocabulário mais contemporâneo e os alunos responderam positivamente à abordagem de ensino da estagiária, mesmo diante das dificuldades.

Palavras-chave: Música. Ensino de vocabulário. Sequência de Atividades Didáticas.

ABSTRACT

English teachers commonly use songs in their classes; however, students may find it difficult to understand the vocabulary of the songs; so, if the activities that involve them are not systematized under a theoretical foundation, teachers are at risk of lecturing for entertainment, not providing effective learning. An alternative for systematizing vocabulary activities to understand the lyrics of the song is a Sequence of Didactic Activities (SDA), originating from the term Didactic Sequence (DS), coined by Schneuwly and Dolz (2004). The present research, therefore, aims to investigate the possible contributions of a self-reflection of the teaching practice of a teacher in training during the application of a SDA with a song called the Price Tag song to help high school students from a public school located in Paraíba understand vocabulary in English. The main authors of the theoretical foundation are Murphey (1990), Dantas and Félix (2006), Costa-Hübes and Simioni (2014), Oliveira (2015), Cani and Coscarelli (2016), among others. The approach of this research is qualitative (GIL, 2002), as there was a concern in the researcher to interpret and understand the behavior and opinions of the population object of the investigation. As well, it is quantitative (GIL, op.cit.) because the researcher documented part of the data obtained in statistical graphs. It is a case study because it focuses on the investigation of a single object, in this case, the SDA applied by an intern to a group of students. The results show that, in general, the SDA involved pertinent and non-pertinent questions according to the theory that supported it; the intern's actions showed advances and setbacks towards a more contemporary vocabulary teaching, and the students responded positively to the intern's teaching approach, even in the face of difficulties.

Keywords: Music. Teaching of vocabulary. Sequence of Didactic Activities.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. ARCABOUÇO TEÓRICO	16
2.1. O lugar da música na cultura <i>teen</i>	16
2.2. A música na sala de aula de língua inglesa	18
2.3 Sequência de atividades didáticas para a aprendizagem de vocabulário em língua inglesa.....	21
2.3.1 Estudo de gêneros textuais em procedimentos didáticos	21
2.3.2. Aprendizagem de vocabulário em Língua Inglesa	25
2.4 O estágio como espaço de reflexão das ações pedagógicas	27
3. PERCURSO METODOLÓGICO	28
3.1 A tipologia da pesquisa	28
3.2 O contexto e os participantes da pesquisa.....	29
3.3 O processo de geração de dados	30
3.4 O <i>corpus</i> da pesquisa	31
3.4.1 O questionário aplicado aos alunos	31
3.4.2. A sequência de atividades didáticas (SAD)	32
3.4.3 A transcrição das aulas	35
3.5 Procedimentos de análise dos dados	35
4. ANÁLISE DOS DADOS	36
4.1. Sequência de atividades didáticas com a música <i>Price Tag</i> : critérios de elaboração e análise das atividades	36
4.2 Ensino de vocabulário em LI com a música <i>Price Tag</i> : respostas dos aprendizes e desafios do professor.....	51
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
APÊNDICE	73

1. INTRODUÇÃO

A música, via de regra, acompanha o ser humano desde a sua infância até a sua morte; ela está presente em todos os momentos, seja em meio às comemorações, tristezas, desilusões ou vitórias. Não se tem registro de quando a música surgiu, contudo, atesta-se que ela faz parte de todas as culturas do mundo desde a antiguidade (cf. JOURDAIN, 1997). Em geral, não imaginamos aniversários, casamentos, manifestações religiosas, desilusões amorosas e até funerais sem acompanhamento musical; além disso, o livro sagrado para os cristãos, a bíblia, tem uma seção especial dedicada à música – os salmos. Isso mostra a importância e o espaço que ela ocupa, não apenas em nossa sociedade, mas em todas as culturas ao redor do mundo.

A relação da música com a humanidade é intrínseca e é por meio dela que o homem encontra uma maneira de expressar seus sentimentos e seus credos mais profundos. Para além desse tipo de expressão, ela “sempre esteve presente na formação cultural e científica, desde os primórdios da humanidade, passando pelos clássicos tempos dos gregos e romanos, Idade Média, Moderna, até os dias atuais” (CORREIA, 2010, p.129). Gobbi (2001) explica que a música foi utilizada na educação de gregos e romanos para o ensino do latim e que o primeiro trabalho relacionando música e ensino de Língua Inglesa (LI) foi escrito por Gravenall. Gobbi (op.cit.) destaca as vantagens da aprendizagem do idioma através da música, principalmente por causa da sua memorabilidade e do seu valor na aprendizagem de vocabulário e cultura.

Até hoje a música é bastante utilizada na sala de aula de LI por ser um instrumento de fácil acesso e também por poder ser usada para trabalhar diversos aspectos relacionados à língua, tais como vocabulário, entonação, cultura e a língua em uso (GOBBI, op.cit.). Isso faz com que a música em sala de aula seja um atrativo, pois promove descontração e faz com que os alunos se envolvam, principalmente se a música escolhida agrega valores relacionados à sua etapa da vida. Esse instrumento de ensino pode ter grande eficácia na aprendizagem de língua estrangeira para adolescentes, os membros da cultura *teen*, pois, de acordo com Dantas e Félix (2006), ela visa i) promover interação na aula; ii) estimular a leitura interpretativa da letra da música; e iii) fomentar debates sobre temas recorrentes nessa cultura, tais como namoro, amizade, drogas, entre outros. Isto para que a aula não seja usada apenas para transmitir conteúdos, mas para questionar os valores sociais, situá-los no momento histórico, provocar inquietações e assim por diante (cf. COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014; SILVA, 2006).

A Base Nacional Comum Curricular (2017), documento normativo que norteia a educação básica no território brasileiro, ao apresentar as competências específicas de

linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio, corrobora a visão desses autores ao sugerir, através de suas diretrizes, a formação de cidadãos críticos que tenham sua participação social ampliada. Observe-se uma das competências recomendadas:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (BNCC, 2017, 481).

A música é uma manifestação artística constituída de mais de uma linguagem que pode ser utilizada em sala de aula com o intuito de promover a consciência crítica do estudante. A proposta de atividades em LI envolvendo música numa perspectiva crítica, portanto, está em consonância com as diretrizes desse documento parametrizador.

Apesar de reconhecerem a importância do trabalho com música na aula de língua estrangeira (LE), alguns professores parecem ter dificuldade de aplicá-la em sala de aula (DANTAS; FELIX, 2006). Esses autores observam que esse instrumento nem sempre tem sido abordado sistematicamente pelos docentes no contexto brasileiro, levando alguns a acreditarem que tal aplicação em sala de aula não passa de ludismo ou uma forma para preencher o tempo das aulas (DANTAS; FELIX, 2006; SILVA, 2006). Apesar disso, a música¹ pode ser um instrumento de aprendizagem de LE eficaz, caso o professor busque realizar um trabalho sistemático teoricamente sustentado com ela.

Essa sistematização a que faz-se menção pode ser obtida por meio da elaboração de um procedimento denominado Sequência Didática, que refere-se a um “conjunto de atividades organizadas em torno de um gênero textual oral ou escrito”, com a finalidade de levar o aluno a falar e escrever de forma mais adequada nas situações de comunicação onde ele está inserido (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 83). Assim, através de atividades sequenciadas com vocabulário em LI, possibilita-se um trabalho com música que ultrapassa o mero ludismo e que visa instigar a aprendizagem do idioma. Na experiência que será analisada aqui, opta-se pelo termo **sequência de atividades didáticas (SAD)**, ao invés de **sequência didática**, tal como cunhado por Schneuwly e Dolz (2004), pelo fato de terem sido realizadas algumas modificações na elaboração e implementação do modelo original. Contudo, a SAD tem como fundamento a SD e será melhor descrita no arcabouço teórico desta pesquisa.

¹ A definição de música utilizada nesta pesquisa será abordada na fundamentação teórica.

A motivação por investigar essa temática surgiu durante o Programa Residência Pedagógica (PRP), promovido pela Universidade Federal de Campina Grande, em parceria com a CAPES e escolas públicas da região. O PRP tinha como principal objetivo intensificar a vivência profissional do licenciando (ou residente) na escola, uma vez que seu período de estágio nesse campo ocorria durante um ano e meio. O campo de atuação era uma Escola Cidadã Integral, que promovia disciplinas eletivas², sendo uma delas intitulada *English by music* (composta pelos professores de matemática, geografia e inglês). A disciplina tinha como finalidade estudar aspectos relacionados a três países cujo idioma oficial é o inglês (Canadá, Austrália e África do Sul). Como a escola oferecia apenas Nível Médio, o público-alvo era composto por adolescentes.

Ao presenciar as aulas da eletiva, a pesquisadora (referida aqui neste trabalho também como residente, estagiária e professora em formação) percebeu que a maioria dos adolescentes apreciava músicas estrangeiras (especialmente em inglês), demonstrando afinidade com elas e possuindo certo conhecimento do vocabulário que compunha a letra das músicas trabalhadas. Todavia, no âmbito da sala de aula regular de LI, alguns participantes apresentavam dificuldades de compreensão do vocabulário que era apresentado na aula, embora gostassem de ouvir as músicas em LI, propiciando heterogeneidade na turma quanto à proficiência no idioma estrangeiro, e, por conseguinte, requerendo do professor um trabalho mais cuidadoso na explanação do vocabulário ao ministrar as aulas.

Como professora de LI em formação, a investigadora desta pesquisa (e também residente do PRP) integrava o grupo de pessoas que reconhecia a importância da música na aula de LE - especialmente quando o público-alvo era composto por adolescentes – e, assim, urgia-se aprender como usá-las adequadamente nas aulas. Deste modo, ela sentiu a necessidade de embasar as aulas de inglês que utilizavam a música como instrumento de aprendizagem em um aporte teórico contemporâneo, surgindo, então, a SAD como uma alternativa para esse embasamento. A SAD foi, desta maneira, pensada como uma estratégia para um melhor aproveitamento da música como instrumento de aprendizagem de vocabulário em LI porque permitia a sistematização do conteúdo em torno desse gênero. Tal estratégia foi posta em prática nas aulas e seus resultados passaram a ser objeto de investigação a fim de que a pesquisadora

² As Disciplinas Eletivas são um dos componentes da Parte Diversificada da grade curricular e devem promover o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdos, temas ou áreas do Núcleo Comum. Elas são ministradas em um horário à parte das aulas regulares. Disponível em: <https://eepedrocia.com.br/disciplinas-eletivas/>

pudesse compreender se a SAD gerou ou não contribuições para a aprendizagem de LI e, em caso afirmativo, quais seriam elas.

Tendo em vista essas considerações, o *objetivo geral* desta pesquisa é investigar quais as possíveis contribuições de uma autorreflexão da prática docente de uma professora em formação durante a aplicação de uma sequência de atividades didáticas com a música *Price Tag* para a compreensão de vocabulário em língua inglesa por alunos do Ensino Médio. São traçados como *objetivos específicos*:

- Descrever e analisar uma sequência de atividades didáticas envolvendo a música *Price Tag* elaborada para auxiliar estudantes do Ensino Médio na compreensão de vocabulário em língua inglesa;
- Analisar a abordagem da residente e participante desta pesquisa ao ensino de vocabulário por meio da música em tela para favorecer a compreensão da sua letra por parte dos alunos e refletir sobre a resposta dos alunos a esta abordagem.

Nesse sentido, este trabalho está dividido em três seções (além desta introdução e das considerações finais): arcabouço teórico, percurso metodológico e análise dos dados. Na seção de arcabouço teórico, discute-se: 2.1) O lugar da música na cultura *teen*; 2.2) A música na sala de aula de língua inglesa; 2.3) Sequência de atividades didáticas para a aprendizagem de vocabulário em língua inglesa; este item se subdivide em 2.3.1) Estudos de gêneros textuais em procedimentos didáticos e 2.3.2) Aprendizagem de vocabulário em língua inglesa; e 2.4) O estágio como espaço reflexivo das ações pedagógicas. Os principais autores estudados são Murphey (1990), Calligaris (2000), Schneuwly e Dolz (2004), Dantas e Félix (2006), Pereira (2006), Pinto (2013), Costa-Hübes e Simioni (2014), Oliveira (2015), Cani e Coscarelli (2016), e Pimenta e Lima (2017).

No percurso metodológico são discutidos (3.1) a tipologia da pesquisa, segundo Gil (2000), (3.2) o seu contexto e os seus participantes, (3.3) os procedimentos de geração dos dados, (3.4) o *corpus* e (3.5) os procedimentos de análise dos dados. Na seção de análise dos dados, em um primeiro momento (4.1), intitulado **Sequência de atividades didáticas com a música *Price Tag*: critérios de elaboração e análise das atividades**, descreve-se e analisa-se o questionário de sondagem respondido pelos alunos utilizado para direcionar a elaboração da SAD e analisa-se a própria SAD. Em um segundo momento (4.2), chamado **Ensino de vocabulário em LI com a música *Price Tag*: respostas dos aprendizes e desafios do professor**, reflete-se sobre a abordagem da estagiária ao ensino de vocabulário em LI por meio

da música e a resposta dos estudantes a esta abordagem. Para tanto, utiliza-se trechos da transcrição das aulas que compuseram a SAD.

Por fim, tecem-se as considerações finais com o intuito de apresentar os resultados desta pesquisa e, a partir deles, apontar algumas reflexões sobre o trabalho realizado.

2. ARCABOUÇO TEÓRICO

O arcabouço teórico desta pesquisa está dividido em três seções: 2.1) O lugar da música na cultura *teen*; 2.2) A música na sala de aula de língua inglesa; 2.3) A sequência de atividades didáticas com a música *Price Tag* para aprendizagem de vocabulário em língua inglesa e 2.4) O estágio como espaço de reflexão das ações pedagógicas.

2.1. O lugar da música na cultura *teen*

As ações de um professor na seleção e elaboração de materiais e na execução da própria aula pressupõem um público-alvo, que terá características específicas a serem consideradas por ele. O público-alvo do procedimento didático objeto desta pesquisa são os adolescentes, então, por essa razão, julga-se necessário explicar, antes de mais nada, quem é o adolescente, o que constitui a sua cultura e o lugar que a música ocupa nessa cultura. Segundo Calligaris (2000), o adolescente é aquele cujo corpo já atingiu a maturação, mas que é colocado em uma moratória por ainda não ser considerado adulto; não podendo, assim, desfrutar dos privilégios da vida adulta, como independência financeira, poder de ganhar ou, geralmente, se relacionar com quem preferir sem o consentimento dos seus responsáveis, entre outras coisas. Por outro lado, também não é mais criança; não se molda mais aos padrões da infância, o que o deixa confuso, pois, deixou para trás uma fase e não se encaixa na vida adulta de imediato. É típico dos adolescentes serem gregários, ou seja, formarem grupos de acordo com a sua faixa etária ou com grupos sociais com quem eles podem se reconhecer mutuamente. Nesses grupos, os adolescentes compartilham dos mesmos estilos, modas e músicas. Dentro dos grupos gregários formados pelos adolescentes, há sempre uma trilha sonora permanente com mensagem que faz parte de sua identidade (CALLIGARIS, op.cit.).

Segundo o *Dossiê Universo Jovem 5* (2010), produzido pela MTV Brasil, ouvir música como atividade de lazer sempre está presente na rotina juvenil. Ela ocupa a segunda posição de entretenimento, na opinião dos jovens, ficando atrás apenas de navegar na internet, como podemos observar no gráfico abaixo:

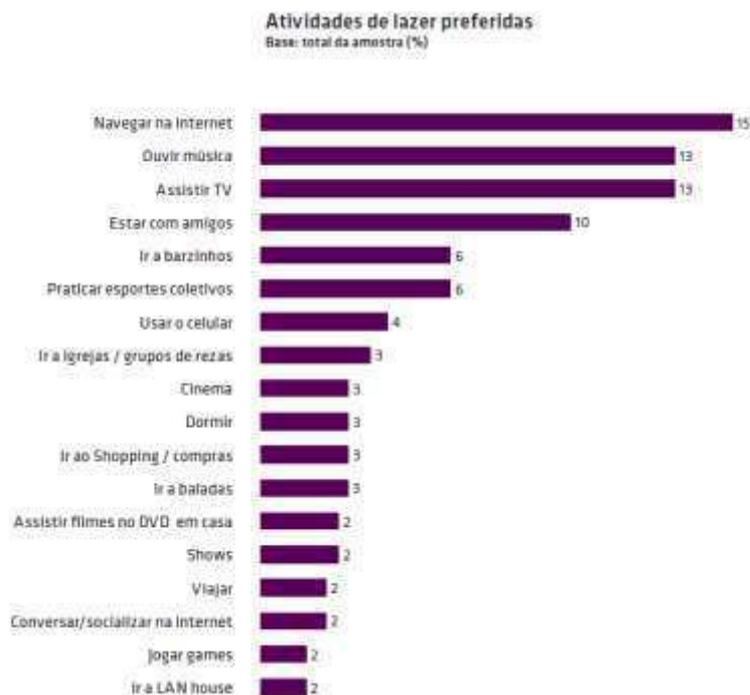


Gráfico 1³: Atividades de lazer preferidas

Ainda de acordo com o Dossiê Universo Jovem (op.cit, p. 55): “A música continua a ser um dos principais combustíveis para os jovens: 74% dizem não conseguir ficar sem ouvir música, enquanto 68% declaram que a música não atrapalha o estudo ou o trabalho”. Desta forma, podemos observar o quão presente ela se faz na fase juvenil e sua importância para os jovens e adolescentes; todavia, ela não se limita apenas à área do lazer, mas está inserida nos campos da educação e do trabalho, possibilitando, assim, seu uso em sala de aula não apenas como um instrumento lúdico, mas pela sua acessibilidade, sendo considerada de caráter transmiídia. Como normalmente os adolescentes recorrem às canções para expressar suas emoções, usam diferentes *playlists* dependendo do seu humor, sentimento etc., tal característica pode ser explorada pelo professor como meio de inserir temas transversais por meio da música no ambiente escolar.

Ainda destacando a importância da música na vida dos adolescentes, Valdívía (1999, p. 64) reitera que “a música ocupa tanto um lugar de destaque quanto de disputa, uma vez que todos/as nós somos levados a definir e afirmar nossas identidades, em parte através das nossas atividades e escolhas musicais”. Assim, uma das formas de identificação da cultura *teen* é

³ Dossiê Universo Jovem 5, 2010.

baseada nas escolhas das músicas, onde eles exprimem por meio das letras musicais seus sentimentos, inquietações, anseios, entre outras coisas. Segundo Green (1987, p. 100),

o que caracteriza os gêneros musicais apreciados pelos jovens é sua correspondência às tendências latentes e às pulsões mais vigorosas de sua idade: ascensão social, felicidade, juventude, sexualidade, sucesso afetivo ou financeiro, crítica da sociedade.

Como as músicas fazem parte da formação da cultura *teen*, elas não são escolhidas aleatoriamente, pois integram a identidade dos adolescentes e são representação de quem eles são. Nas palavras de Silva (2006, p. 90),

Aproveitar os embates acerca da escolha de repertório, dos ídolos e dos estilos musicais escolhidos pelos meninos e meninas precisa ser considerado como um aspecto relevante da construção das identidades sociais desses na aula de música.

Sendo assim, podemos perceber que a música é um dos itens fundamentais na construção da identidade dos adolescentes; pois tem grande valor para seus grupos e exprime seus anseios, sentimentos e valores. Portanto, a música pode vir a ser um instrumento eficaz na aprendizagem de LI uma vez que, em geral, tem boa aceitação por parte dos alunos dentro de sala de aula quando atende às suas expectativas/necessidades.

2.2. A música na sala de aula de língua inglesa

Antes de ser explicada a importância da música na sala de aula de LI, faz-se necessário estabelecer a concepção de música que está sendo adotada nesta pesquisa e justificar a sua abordagem enquanto gênero textual. Caso a música seja considerada em seu aspecto mais amplo, não se pode falar que ela seja um gênero textual, mas um hiperônimo que abarca três grandes gêneros musicais (erudito, folclórico e popular) e suas subdivisões, além dos estilos musicais híbridos (MANZONI; ROSA, 2010). Segundo esses autores (op.cit.), na perspectiva do mundo musical, o termo música não se configura como gênero textual⁴, porém, a canção (enquanto materialidade formal, linguística e enunciativa), numa perspectiva linguístico-textual, se configura. Os autores (op.cit.) definem canção como sendo

uma pequena peça, que tem como principal meio de execução o canto (voz) com ou sem acompanhamento (instrumento). Para que ela seja executada, é necessária a composição de uma melodia, ainda que no momento da reprodução vocal não haja instrumento musical para o acompanhamento, e a composição de uma letra, seja ela advinda de um texto poético já existente ou

⁴ A questão dos gêneros textuais será ampliada no próximo item.

de um texto criado juntamente com a melodia pelo compositor musical (MANZONI: ROSA, 2010, p. 2).

Nesse sentido, a canção é o que se pode chamar de gênero textual, pois o termo música é mais amplo. No entanto, apesar de autores como esses fazerem uma distinção entre música e canção, nesta pesquisa, esses termos serão utilizados de modo intercambiável pelo fato de os principais estudiosos (DANTAS; FÉLIX, 2006; MURPHEY, 1990) que fundamentam este estudo usarem esses termos de modo indistinto a maior parte das vezes.

Dito isto, serão retomadas algumas considerações tecidas na introdução deste trabalho. Dentre elas, o fato de que a participação da música na vida do ser humano é constante: há músicas produzidas para todos os momentos da vida de alguém, sejam bons ou ruins. Algumas embalam momentos apaixonados, felizes, de vitória, agradecimento, fé, entre outros; enquanto outras expressam o sofrimento, as angústias e os conflitos das pessoas. Desse modo, segundo Dantas e Felix (2006, p. 8), “[...] não podemos de maneira alguma afastar música e canção da realidade escolar, pois é algo intrínseco à vida dos alunos”.

Murphey (1990) defende que a música pode ser útil na aprendizagem de línguas por, no mínimo, duas razões: por possuir caráter motivador e pelo fato de a música poder oferecer ao aluno a oportunidade de praticar outras habilidades como entonação, ritmo, aquisição de vocabulário, entre outras coisas. Sendo a música de caráter multimidiático, os alunos podem exercitar três habilidades da língua-alvo (*fala, leitura e escuta*).

Essas razões elencadas por Murphey (op.cit.) estão, na verdade, imbricadas. Por exemplo, se o professor levar à sala de aula uma composição conhecida pelo estudante ou que faz parte da sua *playlist*, possivelmente ele se sentirá mais à vontade e com mais interesse para participar da aula. Devido à preferência do aluno por aquela canção, ele poderá cantá-la sem se sentir pressionado por uma avaliação quanto à sua dicção, pronúncia, vocabulário etc., exercitando, assim, a sua *fala* na língua-alvo. Quando o aluno tem acesso à letra da música e procura compreendê-la por meio de estratégias, exercita a *leitura*. E, ao tentar entender os textos orais e a pronúncia das palavras, o estudante exercita a sua habilidade de *escuta*. Vale ressaltar que, dentro deste ambiente, a música tem um propósito pedagógico, tendo o professor como um dos responsáveis para criar o ambiente de aprendizagem, que procurará direcionar os aprendizes para que desenvolvam suas competências linguística e comunicativa.

Dantas e Félix (2006, p. 9), acrescentam que as músicas “auxiliam os estudantes a melhorar a sua memorização, aumentar a autoestima, desenvolver a criatividade e torná-los mais confiantes e receptivos à aprendizagem”. Pois, normalmente, as letras das canções

possuem repetições que ajudam os discentes a internalizarem vocabulário bem como a perceberem alguns de seus aspectos lexicais e sintáticos. Além disso, músicas que fazem parte do cotidiano do alunado podem propiciar uma abertura para discussões de temas relevantes para a turma, auxiliando-os a desenvolverem posicionamento como cidadãos críticos. Assim, o uso da música em sala de aula vai além do conteúdo linguístico que ela possui e contribui para a formação do aluno ao considerar os seus aspectos subjetivos, o que poderá favorecer a aprendizagem da língua estrangeira mesmo com a incidência de erros (que fazem parte de todo processo de aprendizagem).

Conforme Murphey (op.cit.), o professor pode realizar o estudo da letra da música à semelhança do estudo de outros textos. Assim, segundo o autor, ela pode ser usada para o estudo de gramática, compreensão auditiva, tradução, exercício de vocabulário, entre outros. Aqui faz-se a ressalva que esse tipo de trabalho pode ser realizado desde que se respeite as especificidades da música, que é um gênero multimodal, e que não pode ser estudado à semelhança do que ocorre com um texto de outra natureza. Segundo Cani e Coscarelli (2016), textos multimodais são aqueles que materializam mais de uma linguagem; no caso da música ela é constituída de linguagem verbal e melodia, e requer, portanto, uma abordagem diferenciada para o seu ensino. Uma abordagem multimodal, por exemplo, deve considerar a pluralidade de recursos semióticos presentes na canção sob estudo.

O trabalho com música também pode proporcionar aos alunos um ambiente mais descontraído, que os envolve na aula sem deixar de focar a aprendizagem. Segundo Dantas e Félix (2006) citando Cruz (2004), a atmosfera que ela cria na sala de aula é, em geral, mais leve, e, portanto, faz com que os alunos se sintam mais relaxados e energizados.

Corroborando com essa ideia, Krashen (2003) defende a importância do filtro afetivo na aprendizagem de segunda língua (SL) e de língua estrangeira (LE); onde a afetividade do aluno na sala de aula é de extrema importância, uma vez que as variáveis afetivas podem facilitar, ou não, a aquisição da língua. Krashen (op.cit.) acredita que se o professor conseguir criar um ambiente na sala de aula onde o aluno diminua seu filtro afetivo, a aprendizagem terá maior eficácia, pois o nível de ansiedade, por exemplo, ficará mais baixo e o aluno não ficará angustiado frente aos erros ou as dificuldades que ele vier a enfrentar na aquisição da LE. Assim, o uso da música em sala de aula visa contribuir para a atenuação do filtro afetivo, uma vez que as canções (a depender do seu tipo) podem promover descontração; o aluno poderá ficar mais flexível para se envolver na aula, praticando a LE mesmo tendo dificuldades. Além

do mais, se o material escolhido pelo professor fizer parte da *playlist* do aluno, ele terá uma identificação ainda maior com a aula, fazendo com que a aprendizagem lhe seja significativa.

2.3 Sequência de atividades didáticas para a aprendizagem de vocabulário em língua inglesa

Nesta seção, serão abordados o estudo de gêneros textuais em sala de aula, as etapas de uma SAD e a aprendizagem de vocabulário em LI. No item 2.3.1, intitulado *Estudo de gêneros textuais em procedimentos didáticos*, discorre-se desde o que são gêneros textuais até seu uso em sala de aula por meio da SAD, bem como como seus elementos constitutivos. No item 2.3.2, intitulado *Aprendizagem de vocabulário em Língua Inglesa*, expõe-se a importância do estudo de vocabulário em LI tanto para alunos como para professores e como a música pode ser usada como uma ferramenta de aquisição de vocabulário.

2.3.1 Estudo de gêneros textuais em procedimentos didáticos

Para ensinar uma LE conforme os parâmetros atuais de ensino de línguas, tanto em ambiente escolar como em outros contextos, é importante adotar um ensino cuja concepção de língua seja como prática social (COSTA-HUBES; SIMIONI, 2014), isto é, uma língua real produzida por seus usuários, em diversas situações de interação, não moldada, e muito menos circunscrita a seções de livro didático (LD). Costa-Hübes e Simioni (op.cit.) defendem que o enfoque das aulas de LE seja na interação com uso real e social da língua, que é concretizada pelos gêneros textuais. Marcuschi (2008, p. 154) corrobora essa afirmação quando explica que “[...] é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero [...]”.

Segundo Marcuschi (2002, p. 19), “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social [...] que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”. Nas palavras de Silva e Lourenço (2014, p. 183): “os gêneros se constituem por artefatos simbólicos que estão à nossa disposição na sociedade” e são utilizados para estabelecer a comunicação. Desse modo, os gêneros textuais são os textos orais ou escritos que circulam em cada sociedade e que são reconhecidos por seus locutores. No âmbito escolar, por exemplo, os gêneros aula, prova escrita, prova oral, seminário, aviso, dentre outros são em geral reconhecidos pelas pessoas que integram a comunidade escolar. O fato de que os gêneros estabelecem as interações entre as pessoas corresponde à sua dimensão comunicativa, conforme nos apontam Schneuwly e Dolz (2004). Entretanto, segundo esses autores (op.cit.), considerando-se especificamente o âmbito escolar, o estudo dos gêneros transcendeu a dimensão comunicativa e passou a ser objeto de ensino e de aprendizagem. Em

outras palavras, nas interações cotidianas, os gêneros mediam a comunicação; na sala de aula, além de mediarem as interações, eles podem se constituir em objeto de estudo e reflexão.

Em conformidade com Costa-Hübes e Simioni (op.cit, p. 29), antes que qualquer gênero seja trabalhado, depois de sua escolha, é necessário o seu reconhecimento; começando por uma pesquisa para encontrar suas peculiaridades. Feito isto, o professor necessitará planejar como abordar o gênero em sala de aula, levando em consideração o que está além do código linguístico, como por exemplo, quem escreveu e para quem, por que escreveu e em que tempo foi escrito, ou seja, as suas condições de produção. Tais condições podem trazer informações relevantes para a interpretação do texto. Sabendo da importância dessas informações extratextuais, Antunes (2007) declara a respeito de gêneros orais ou escritos que é necessário levar em consideração as diferentes situações de interação nas quais eles estão inseridos, o que ocorre além do estudo da estrutura linguística; possibilitando, assim, compreender os recursos de textualização que são utilizados para assegurar a tessitura de um texto. Assim, o que se visa com os gêneros é criar contextos e atividades com o uso real da língua para que os alunos percebam a diferença da língua dentro de contextos específicos e as diferenças promovidas por escolhas lexicais distintas.

Tendo em vista a gama de gêneros que estão disponíveis hoje, Dolz e Schneuwly (2004) destacam a importância de o professor considerar que cada um deles precisa ter uma abordagem diferenciada, devem ser escolhidos de acordo com cada faixa-etária, pois apresentam características linguísticas e discursivas distintas. Assim, os autores fazem uma sugestão para o trabalho com gêneros através de um procedimento chamado por eles de Sequência Didática (SD).

Uma das definições de SD dada pelos autores é que se trata de um procedimento com “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 43). Nesse procedimento ocorre uma mobilização de capacidades de linguagem e uma sistematização de saberes sobre um gênero específico que transcenderão o uso descontextualizado da gramática normativa. Dentre as capacidades citadas pelos autores (op.cit.) estão as de *ação*, as *discursivas* e as *linguístico-discursivas*. As *capacidades de ação* correspondem à adaptação que o aprendiz faz do seu texto às características do contexto e do referente. As *capacidades discursivas* dizem respeito à mobilização de modelos discursivos na produção textual, isto é, seu conhecimento das regras de funcionamento do próprio gênero. E as *linguístico-discursivas* referem-se ao

domínio que o estudante tem das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas na hora de redigir seu texto.

Mesmo sem ser a única forma de ensino de gênero, a SD permite, por um lado, que o professor, de forma sistematizada, programe suas aulas englobando o gênero como um todo, tentando ao máximo não deixar “brechas” no conteúdo, e, por outro, que os alunos se apropriem do gênero, tornando-se aptos para produzirem o gênero estudado de forma mais eficaz (cf. CARNIN; GUIMARÃES, 2014, p. 133).

A SD também direciona o professor em sua prática em sala de aula, uma vez que promove o embasamento teórico de suas aulas. As autoras Costa-Hübes e Simioni (2014) destacam a importância desse procedimento, pois reiteram que

Sem o embasamento teórico, correremos o risco de enveredarmos por práticas superficiais e inconsistentes que não garantirão, aos alunos, o conhecimento científico necessário para a formação de sujeitos críticos e participativos. Afinal, como professores, lidamos com a ciência. Logo, precisamos nos manter atualizados, já que o conhecimento também se transforma (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 17).

O uso da SD, além de fornecer o suporte teórico, direciona tanto o professor como o aluno para um conhecimento significativo em torno do gênero escolhido. Ao trabalhar o seu passo a passo, tal gênero possivelmente será apropriado pelos alunos, que passarão a compreendê-lo (talvez) com maior êxito e consciência dos usos lexicais adequados da língua em diferentes contextos.

Nesta pesquisa, foi realizado um procedimento didático com objetivo semelhante ao proposto por Schnewly e Dolz (2004), contudo, conforme dito na introdução desta pesquisa, optou-se pelo termo **sequência de atividades didáticas (SAD)**, pelo fato de ter sofrido algumas modificações em relação ao modelo original sugerido pelos autores genebrinos. No modelo original, a SD é constituída das seguintes etapas:

- 1) **Apresentação da situação** em que o professor expõe o gênero e suas características através de um conjunto de atividades de reconhecimento desse gênero;
- 2) Os estudantes realizam uma **produção inicial** do gênero para que o professor verifique os conhecimentos e possíveis problemas que os alunos têm acerca dele.
- 3) A partir das observações da produção inicial, o professor **elabora uma série de módulos** a fim de mitigar as dificuldades dos aprendizes até que eles possam se apropriar melhor do gênero.

- 4) Por último, os alunos elaboram uma **produção final** com o intuito de aplicarem os conhecimentos adquiridos nos módulos, observarem sua evolução e socializarem seu texto.

A SAD proposta para os alunos do PRP mencionado não visava a produção de uma música, apenas a compreensão textual e o estudo de vocabulário, então, não houve produção inicial ou final desse gênero, mas unicamente módulos voltados para o reconhecimento de aspectos gerais da música em foco e o uso de vocabulário específico em LI. Em outras palavras, foi realizada a etapa da apresentação da situação para o aluno (etapa 1) e uma série de exercícios para que eles se apropriassem do vocabulário que estava sendo estudado (etapa 3), mas as etapas 2 e 4 não foram realizadas porque a finalidade não era produzir música, mas compreender vocabulário através do gênero música. Afinal, não era possível exigir dos alunos uma produção (escrita ou oral) do gênero porque não se tratava do curso de música. Mesmo não tendo como objetivo a produção do gênero textual em foco, ainda assim a SAD se caracteriza como um procedimento didático pelo fato de oferecer um trabalho sistemático de exposição ao gênero proposto.

Segundo Pasquotte-Vieira, Silva e Alencar (2012, p. 183), o objetivo de um procedimento didático é

levar os aprendizes a compreenderem como a construção de significados não depende apenas de um processo de decodificação da escrita (ou de outras modalidades), mas do contexto de elaboração da obra, da situação e modalidade da produção, dos objetivos do autor, do momento em que ela é lida e ressignificada segundo esse novo tempo histórico, seus novos leitores e as situações de leitura, inclusive segundo as novas práticas digitais, multimodais e multimidiáticas de letramentos.

Um objetivo dessa natureza visa a produzir um novo tipo de alunado: mais competente comunicativamente e com mais consciência crítica. Juntamente com o surgimento desses novos alunos, estão possivelmente os novos professores que atuam de maneira conjunta na produção de ideias e que buscam envolver os alunos como sujeitos do conhecimento ativo. Ao tentar distanciar-se das antigas práticas, eles procuram criar ambientes de aprendizagem e não apenas entregar conteúdo, oferecendo uma variedade de caminhos para diversas formas de aprendizagem (CANI; COSCARELLI, 2016). Deste modo, é possível destacar que essas novas práticas não estão limitadas à sala de aula ou a um gênero oral/escrito específico, pois, “o que se espera é que os alunos possam orientar suas aprendizagens para uma autonomia fora da sala de aula” (CANI; COSCARELLI, op.cit, p.22).

2.3.2. *Aprendizagem de vocabulário em Língua Inglesa*

Os alunos de LE costumam dar importância à aprendizagem de vocabulário, atribuindo-lhe uma prioridade nas aulas de LI (PEREIRA, 2006). De fato, para a aprendizagem de uma nova língua é necessário saber os elementos lexicais da mesma e seus usos em diversos contextos sociais, para que haja uso eficaz do idioma, sem expressões engessadas. Conceição (2004) diz que a aquisição de vocabulário constitui elemento de grande importância não só para alunos, mas também para os professores.

Pereira (2006) enfatiza essa preocupação, reiterando que

Na prática de sala de aula é comum perceber a preocupação dos alunos com os significados das palavras. Muitas vezes ao questionar o professor sobre uma palavra, o aluno tem como resposta uma explicação ou um exemplo, que não são suficientes, pois, na maioria das vezes, é uma tradução direta ou sinônimo da palavra que o aluno espera (PEREIRA, 2006, p. 18).

Oliveira (2015) destaca dois tipos de aprendizagem de vocabulário em LE: indireta e direta. Na aprendizagem indireta, “os aprendizes são expostos a atividades voltadas para a prática de habilidades linguísticas ou de gramática. Eles apenas são expostos a elas. Ou seja, o professor não explica seus significados” nem comenta seus usos (OLIVEIRA, 2015, p. 192). Apesar de relevante o aprendizado indireto, os aprendizes precisam de estratégias para aprenderem palavras novas e saber aplicar as já estudadas. Daí reside a importância da aprendizagem direta, em que tais estratégias são explicitadas pelo professor para auxiliá-los nessa demanda.

Conforme esse autor (op.cit.), no âmbito de ensino de LI, o significado das palavras geralmente é ensinado de dois modos: por meio de *demonstração* ou por meio de *explicação*. A *demonstração* de uma dada palavra/expressão geralmente é feita mediante gestos, fotografias, *realia*, gravuras, desenhos ou mímicas. Podem surtir efeito para a ilustração de objetos concretos que fazem parte do contexto dos estudantes, porém, para explicar conceitos abstratos ou objetos concretos que não façam parte do repertório dos alunos, torna-se praticamente impossível esse tipo de abordagem.

A *explicação* pode ocorrer de duas formas: através da definição da palavra na língua-alvo, sem o uso da língua materna (LM), ou através da tradução para a LM. Oliveira (2015) explica que alguns professores tendem a evitar o uso da língua materna na aula de LI, no entanto, essa abordagem só é eficaz quando o nível de proficiência da turma é mais alto e existe equivalência da palavra estrangeira na LM. A tradução da palavra desconhecida para a LM,

segundo ele (op.cit.), é a opção mais útil em alguns momentos porque economiza tempo da aula e oferece segurança ao aluno quanto ao sentido da palavra.

Portanto, ao ler essas considerações de Oliveira (op.cit.), percebe-se que as escolhas do professor quando ao ensino de vocabulário em LI devem levar em conta o *tipo de palavra* a ser ensinado (concreta, abstrata, se tem equivalência na LM etc.), o grau de *proficiência* do estudante e os *objetivos* do professor.

Pereira (op.cit), oferece a sugestão de trabalhar músicas para a expansão de vocabulário, pois, como a música apresenta itens lexicais, sua leitura promove essa expansão, sem deixar de mencionar que o caráter de repetição musical faz com que novas palavras sejam memorizadas. Segundo Richards (1969, p. 161), a “aprendizagem não ocorre meramente através da boa apresentação, mas através da repetição espaçada e significativa dos itens de aprendizagem”. Assim, para que o professor consiga promover essa repetição significativa, o uso da música em sala de aula pode ser um instrumento eficiente, pois, normalmente, há a recorrência de expressões e a repetição do refrão da música. Schoepp (2001, p.3) reitera que “o estilo repetitivo das canções, assim, ajuda a promover a automatização da linguagem coloquial”⁵. Ou seja, além de promover uma repetição significativa e prazerosa, a música pode ser usada para ensinar vocabulário cotidiano, a língua em uso, contextualizada.

Vários fatores também influenciam a aquisição de vocabulário, por exemplo, a repetição de uma palavra em um texto (oral ou escrito) e sua recorrência em um dado contexto, que pode chamar atenção pelas vezes em que ela aparece. Conforme Pereira (2006, p. 22-23), “frequentemente uma palavra sozinha não expressa uma ideia completa, e torna-se necessário considerar os itens que a antecedem ou precedem [...]”. Assim, é necessário considerar a língua em uso, com situações reais e contextualizadas a fim de não adquirir um vocabulário com expressões soltas ou apenas com gramática-tradução⁶. Pois, nas palavras do autor (op.cit, p. 20), o “significado de uma palavra envolve mais do que a pura tradução, mas o seu conceito, ou seja, a ideia que ela expressa; e as associações, ou as palavras relacionadas a ela, como sinônimos ou antônimos [...]”.

⁵ Tradução nossa. Do original: “*The repetitive style of songs then helps to promote automatization of colloquial language*”.

⁶ Nesse método, os alunos tendem somente a memorizar as regras da gramática impostas pela língua a ser estudada, e busca-se a tradução como um tipo de exercício frequente. Através de atividades de tradução os alunos são expostos a regras gramaticais, listas de vocábulos, conjunções verbais e outros componentes da gramática (OLIVEIRA, 2014).

Então, segundo os pressupostos de Pereira (op.cit.), para que o vocabulário de canções seja aprendido de forma proveitosa, é necessário levar em conta a sua contextualização: 1) os *tipos* de palavras empregadas (coloquiais, eruditas, gírias); 2) o *gênero musical* em que as palavras aparecem; 3) o *público-alvo* a que se destina, dentre outros aspectos. Assim, se o professor considerar esse tipo de contextualização ao ensinar vocabulário em LI, poderá promover uma maior aprendizagem.

Tendo em vista as considerações apresentadas por Oliveira (2015) e Pereira (2006), a SAD proposta nesta pesquisa levou em consideração fatores tais como os *tipos de palavras* empregadas na música escolhida, o *gênero musical*, o *público-alvo* da música e a *explicação* dos sentidos por meio da tradução em LM.

2.4 O estágio como espaço de reflexão das ações pedagógicas

Ao considerar-se o contexto de estágio de uma licenciatura de língua inglesa, pensar em um ensino de vocabulário de LI por meio da música de forma contextualizada, levando-se em conta os perfis e as necessidades dos alunos, tendo como objetivo formar cidadãos críticos, significa transpor um paradigma de ensino conteudista para um paradigma mais reflexivo.

O período de estágio tem como um de seus objetivos oportunizar ao licenciando uma experiência profissional significativa ao oferecer um espaço para ele relacionar as teorias estudadas com a prática de sala de aula ao mesmo tempo em que teoriza a partir da própria prática (PIMENTA; LIMA, 2017).

Assim, a concepção de estágio adotada nesta pesquisa não é simplesmente de um componente curricular voltado para a aplicação da teoria aprendida no curso, mas de um espaço de reflexão do fazer pedagógico em que a prática docente seja passível de ser teorizada.

Defende-se neste trabalho uma prática docente reflexiva, portanto as concepções de escola, de aluno e de professor saem de uma visão tecnicista para uma mais progressista. Uma visão escolar tradicional marcada pelo tecnicismo significa que a lógica empresarial busca transportar “para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas” (PINTO, 2013, p. 20). Nesse sentido, os alunos são ensinados a atender o que as empresas esperam deles, ou seja, seus estudos são voltados para o mercado de trabalho e, para tanto, são padronizados. Aspectos como diversidade, pluralidade de ideias e subjetividade do indivíduo são postos de lado nessa visão; erros são punidos e o ensino é centrado no professor (cf. PINTO, 2013).

Segundo Pinto (op.cit.), uma visão mais progressista da prática docente pressupõe a valorização das diversidades e da subjetividade do indivíduo. O professor não é mais concebido como o centro do processo de aprendizagem, o aluno assume o protagonismo do seu aprendizado e os erros são vistos como parte natural desse processo. Os estudos são voltados para a transformação social e não apenas para atender os interesses das instituições.

Nessa perspectiva, o estágio constitui-se em um espaço em que o licenciando pode romper com uma visão tecnicista de ensino e pode adotar uma postura em que a diversidade, a subjetividade e o erro são aceitos com maior tranquilidade. Nesse espaço, o estagiário pode se inserir como um influenciador do contexto de ensino onde atua e não apenas como um repetidor de conteúdos desde que esteja envolvido por uma reflexão teoricamente sustentada (PIMENTA; LIMA, 2017). Esse tipo de reflexão tem fundamentos teóricos como base e não argumentos pautados em achismos.

O ensino de vocabulário em LI por meio da música se constitui em um ambiente bastante profícuo para o exercício da reflexão teoricamente informada porque permite ao professor em formação inicial poder vislumbrar se suas ações contemplam, de fato, a pluralidade de ideias, a subjetividade dos alunos e as suas contribuições, ou se ele ainda tende a impor sua visão de mundo aos aprendizes.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, destacam-se os aspectos metodológicos da pesquisa, que estão divididos em: a tipologia da pesquisa, o contexto e os participantes da pesquisa, o processo de geração dos dados, o *corpus* e os procedimentos de análise dos dados.

3.1 A tipologia da pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se por ter uma abordagem qualitativa como também quantitativa, pois, segundo Gil (2002), ela pode ser classificada como qualitativa quando há no pesquisador a preocupação de interpretar e compreender certos comportamentos, expectativas e opiniões dos indivíduos de uma determinada população e se caracteriza como uma abordagem quantitativa quando o pesquisador interpreta dados que são padronizados, principalmente por meio de números e gráficos, e é utilizada quando o pesquisador interroga os participantes acerca de informações que podem ser coletadas em documentos estatísticos.

Ainda segundo Gil (op.cit, p. 150), a pesquisa qualitativa deve ser adotada quando se pretende analisar a “descoberta do universo vivido pela população” e isto “implica

compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem”. Assim, como nesta pesquisa buscou-se investigar as possíveis contribuições de uma SAD com música em LI para uma população específica (alunos do 2º ano de ensino médio de uma escola pública), e interpretar como os participantes responderam a esse procedimento, podemos classificá-la como qualitativa.

Segundo o autor (op.cit, p. 131), a pesquisa quantitativa deve ser adotada quando há no pesquisador a preocupação de descrever dados com precisão, utilizando instrumentos que promovem uma padronização na coleta de dados, sendo mais comum o uso de questionários e formulários. Deste modo, como buscou-se informações diretamente do grupo de participantes por meio de questionários e os dados obtidos foram classificados em gráficos estatísticos, podemos classifica-la também como quantitativa.

Esta investigação também está categorizada como estudo de caso, de acordo com o procedimento adotado, pois, de acordo com Gil (op. cit.), esse tipo de pesquisa tem como característica o estudo de um ou poucos objetos, dentro de um contexto definido, podendo ser ampliado para o estudo de um pequeno grupo. Como esta pesquisa tem seu foco principal a aplicação de uma SAD em uma turma específica de Ensino Médio, explorando as situações reais ocorridas durante esse procedimento, preservando seu caráter unitário, ela se enquadra neste padrão de estudo de caso.

3.2 O contexto e os participantes da pesquisa

O contexto da pesquisa é uma Escola Cidadã Integral (ECI), que oferece apenas o Ensino Médio, localizada na cidade de Campina Grande, Paraíba. A escola conta com salas de aula, sala de informática, diretoria, biblioteca, sala dos professores, cantina, um pátio com mesas para refeição, banheiros, estacionamento e o ginásio, que é usado tanto para aulas de educação física, como para eventos da escola e para recreação dos estudantes.

As salas de aula são temáticas, sendo uma exclusivamente para Português e as restantes se alternam com mais de uma disciplina; assim, os estudantes não possuem salas fixas, sendo necessário trocar de dependência conforme o cronograma diário. Eles têm a liberdade de fazer pinturas artísticas em tais espaços de acordo com as disciplinas dispostas nas salas. A classe de LI é compartilhada com língua espanhola e artes. Nela é possível encontrar cartazes com expressões em inglês, frases icônicas da LI como citações de Martin Luther King e William Shakespeare; além de pinturas de bandeiras de países que falam Inglês, personalidades da língua espanhola e um quadro da disciplina de Artes.

Os participantes envolvidos na pesquisa são, além da pesquisadora, dezoito alunos de uma turma de 2º ano da referida escola, com faixa-etária entre 13 e 18 anos. O grupo caracteriza-se pela heterogeneidade quanto ao interesse em LI, pois a maioria expressava, através de relatos em sala de aula, certa antipatia por inglês, reafirmando sua preferência pela língua espanhola, e uma pequena parte demonstrava gostar de LI, apresentando mais desenvoltura no uso da língua. Esses dados foram obtidos mediante conversas informais com os aprendizes.

3.3 O processo de geração de dados

O interesse da pesquisadora pelo tema em questão surgiu durante a sua *ambientação* enquanto estagiária no PRP e seu amadurecimento enquanto investigadora se deu após as *regências de aulas*. No período de *ambientação*, a estagiária observou que a música em LI fazia parte do cotidiano dos participantes, pois eles costumavam escutar esse tipo de música durante os intervalos e períodos de descanso. Além disto, havia na escola a disciplina eletiva de LI cujo objetivo principal era o ensino/aprendizagem da língua através da música; contudo, na sala de aula, os alunos pareciam apáticos ao estudo do idioma. Então, a estagiária compartilhou com a sua coordenadora do PRP, também orientadora desta pesquisa, seu interesse por ministrar aulas a partir de músicas com o intuito de possivelmente ampliar o interesse dos alunos pela disciplina. A coordenadora sugeriu, portanto, a criação de uma SAD para esta finalidade a fim de que eles aprendessem o vocabulário de modo mais sistemático, já que este era o principal problema apontado por eles para o estudo do idioma, e as aulas não corressem o risco de enveredar apenas pelo ludismo. A instrução foi acatada e a SAD foi elaborada e aplicada durante o período das regências.

Para elaborar as etapas que constituiriam a SAD, era necessário considerar quais cantores de LI e que estilos musicais os alunos mais apreciavam. Levando-se isto em consideração, a estagiária desenvolveu questionário (item 3.4.1) a fim de obter informações específicas sobre o conhecimento deles a respeito da cantora Jessie J e sua produção musical. Isso esteve em consonância com os pressupostos teóricos de Tamiozzo e Guedes (2011) e Pasquotte-Vieira, Silva e Alencar (2012), que afirmam que a análise das condições de produção de um texto corrobora para a compreensão desse texto. De posse das respostas aos questionários, procedeu-se à construção da SAD, que se deu a partir de dois critérios: as preferências musicais dos alunos e as suas prováveis dificuldades com vocabulário em LI.

Assim, uma parte da sequência estava voltada para a análise das condições de produção da música em questão e a outra parte para o estudo do vocabulário em LI.

Após as *regências de aulas*, não mais sob o ponto de vista de residente, mas de investigadora, a pesquisadora quis investigar se a SAD com uma música popular – *Price Tag* – de fato trouxe contribuições para a compreensão do vocabulário em LI e quais seriam elas. Para isso, ela lançou mão de três instrumentos – questionário aplicado aos alunos, SAD com a música *Price Tag* e transcrição de aulas – que serão melhor descritos posteriormente. Esses instrumentos foram escolhidos porque viabilizariam uma análise mais acurada sobre o processo de aplicação da SAD e quais as possíveis contribuições que um estudo mais sistemático com uma música em LI poderia proporcionar. Sendo assim, o *questionário* permitiria à pesquisadora acessar o conhecimento prévio dos alunos sobre a cantora, a música e suas condições de produção. A análise da *SAD* proporcionaria um vislumbre do que efetivamente foi estudado em sala de aula. E a *transcrição* da aula poderia agregar algumas reflexões sobre a abordagem da professora ao implementar a sequência e a resposta dos aprendizes à sua abordagem; afinal, nessa parte, estão registradas as opiniões dos alunos e da residente, as discussões e o envolvimento de cada participante nas aulas.

3.4 O corpus da pesquisa

3.4.1 O questionário aplicado aos alunos

Conforme dito, um dos instrumentos escolhidos para a geração dos dados desta pesquisa foi o questionário, pois, atendia às necessidades da investigadora por se tratar de uma pesquisa em pequena escala (MOREIRA; CALEFFE, 2006). Dentre as vantagens do uso do questionário, é destacável o anonimato dos participantes, que se torna um fator essencial para a precisão dos dados, pois, assim, eles não se sentem constrangidos ou ligados ao pesquisador. Em segundo lugar, pode-se destacar a padronização das respostas, que facilita a classificação dos itens requeridos. Em terceiro lugar, um questionário preciso fornece dados que em geral não apresentam ambiguidades e podem garantir altas taxas de retorno, segundo os autores (op.cit., 2006).

O questionário aplicado aos estudantes que participaram do procedimento didático segue abaixo. A explicação do objetivo das perguntas e a análise das respostas dadas pelos estudantes se encontra no item 4.1 deste trabalho monográfico (referente à análise dos dados).

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Curso: Letras-Ingles

Graduanda: Ana Paula Barbosa Farias

Questionário – Data: ___/___/___

Querido (a) participante, este é um questionário que irá me ajudar em minha pesquisa para a monografia; peço que o responda com franqueza. Não se preocupe, sua identidade será preservada.

1. Você conhece a cantora Jessie J?

SIM () NÃO ()

2. Você conhece alguma música dela?

SIM () NÃO ()

3. Se sua resposta anterior foi **sim**, responda: Você gosta das músicas da referida cantora?

SIM () NÃO ()

4. Você sabe quais temáticas são recorrentes nas músicas de Jessie J?

SIM () NÃO (). Se **sim**, quais?

5. Você compreende as letras das músicas de tal cantora?

() SIM () NÃO

6. Você acha que as músicas desta cantora possuem um vocabulário em Inglês muito diferente das palavras que você já conhece da Língua Inglesa?

() SIM () NÃO

7. Você acha que tais músicas podem ser usadas para a aprendizagem de vocabulário em Língua Inglesa? Por quê?

Thank you a lot!

Fonte: Questionário elaborado pela residente

3.4.2. A sequência de atividades didáticas (SAD)

Como mencionado anteriormente, foi desenvolvido um procedimento didático com base na música *Price Tag*, da cantora britânica Jessie J, lançada em seu álbum de estreia *Who you are*, no ano de 2011. A música é classificada como pertencente ao gênero *pop*, um dos mais ouvidos pelos alunos⁷. Pelo fato de os temas abordados durante o semestre terem sido sempre atuais e terem englobado temáticas relevantes, tais como preservação do meio ambiente, saúde mental e corporal, a música *Price Tag* foi selecionada. A autora faz uma abordagem sobre consumismo e precificação humana na música de tal forma que instigou a estagiária a levá-la para a sala de aula com o intuito de, para além da análise das condições de produção de uma música e do estudo do vocabulário em LI, fomentar o debate sobre o valor das pessoas e das coisas na sociedade atual.

⁷ Com base nas respostas ao primeiro questionário mencionado na nota de rodapé 6, que não integra o *corpus* deste TCC.

A SAD foi constituída por duas etapas. A *primeira* envolveu dois aspectos: i) o estudo das condições de produção de músicas de uma maneira em geral e ii) a análise das condições de produção da música *Price Tag* especificamente. Os alunos tinham acesso à letra da música em uma folha à parte da SAD. A *segunda* etapa destinava-se à análise do vocabulário em LI. Ambas as etapas estão dispostas a seguir e serão analisadas no próximo capítulo.

ETAPA 1

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DIDÁTICAS – PARTE I

CONTEXTUALIZING A SONG

- 1) Ao criar uma música, você acha que o cantor pretende transmitir uma mensagem por meio dela ou não?
- 2) Ela também pode servir para fazer uma crítica a algo? E um elogio? Você conhece alguma música que faça isso?
- 3) Você acha que a época em que foi escrita uma música tem relevância para a sua criação? Por quê?
- 4) A linguagem deve ser adequada ao público-alvo? Por quê?

CONTEXTUALIZING THE SONG *PRICE TAG*

Veja o vídeo clip da música *Price Tag* da cantora Jessie J para responder o que se pede.

- 1) Vimos na última aula que a música tem o poder de fazer elogios, expor um problema atual, tecer críticas, exaltar uma pessoa, opor-se contra alguém etc. Em sua opinião, qual a finalidade da música *Price Tag*? Qual a sua mensagem central?

- 2) A música foi gravada em 2011. Você acha que a época em que foi escrita tem relevância para sua mensagem central? Justifique.
SIM () NÃO (). _____
- 3) Para qual público-alvo ela parece ter sido escrita? Por quê?

Fonte: SAD elaborada pela residente

ETAPA 2

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DIDÁTICAS – PARTE II

UNDERSTANDING VOCABULARY

Releia a letra da música *Price Tag* e responda às questões abaixo:

- a) Você acha que é necessário ter conhecimento de vocabulário específico para compreender a música? Se sim, quais palavras você acha que são relevantes na composição?

- b) O que você acha que quer dizer o trecho “*It's like this man, you can't put a price on my life*”?

Reveja o vídeo clipe da canção e responda o que se pede.

- c) A seguir, observa-se uma sequência de enunciados que estão relacionados às imagens abaixo presentes no vídeo clipe. Marque a alternativa que aponta para a sequência correta:

“*We need to take it back in time*”; “*We Just wanna make the world dance*”; “*Ain't about the uh cha-ching cha-ching*”

“*So we gonna keep everyone moving their feed*”; “*We do this for love*”; “*Whiting to see a sign of defeat*”

“*That you can't even have a good time*”; “*We don't need your money*”; “*Seems like everybody's got a price*”.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=qMxX-QOV9tI>

- d) Em sua opinião, por que as imagens acima, de algum modo, têm relação com a temática central da música?

Thanks a lot! :)

Fonte: SAD elaborada pela residente

3.4.3 A transcrição das aulas

A transcrição das aulas se mostrou um instrumento importante para esta pesquisa, pois, a partir dela, seria possível registrar as participações e contribuições dos alunos em cada aula. Pelas transcrições, poder-se-ia identificar os alunos que se engajariam mais nas temáticas, se a turma possuía conhecimento do vocabulário trabalhado, e como se daria o desenvolvimento das aulas. Também tornaria possível coletar um *feedback* dos alunos sobre o que eles acharam das aulas e se era possível compreender vocabulário em LI com a metodologia empregada.

Esta parte do *corpus* conta com duas gravações principais (de aulas na íntegra) e uma pequena gravação apenas com o feedback dos alunos. Por questões de espaço, não colocaremos a transcrição das aulas na íntegra neste trabalho, mas resumiremos seu conteúdo e disporremos de alguns trechos com sua respectiva análise no item referente à análise dos dados. A primeira gravação, tem a duração de 51:55 min, e refere-se à primeira aula da SAD. Essa aula versou sobre as condições de produção de uma música. A aula iniciou-se com perguntas sobre a mensagem a ser transmitida por uma canção, finalidade da mensagem central, relevância de uma composição em uma determinada época e a adequação da linguagem para um público-alvo. A segunda gravação, com 51:28 min, está relacionada as duas últimas aulas da SAD. As aulas consistiram-se numa revisão da aula anterior e na apresentação do vocabulário específico da música em tela, incluindo sua temática central. A última gravação, de apenas 01:07 min, consta o *feedback* dos alunos sobre as aulas ministradas, conforme dissemos.

3.5 Procedimentos de análise dos dados

Depois de escolhido o *corpus*, foi feita a seleção e leitura bibliográfica adequada ao objeto de investigação. Partindo do objetivo geral desta pesquisa – *investigar quais as possíveis contribuições de uma sequência de atividades didáticas com a música Price Tag para a compreensão de vocabulário em língua inglesa por alunos do Ensino Médio* – foi observado que o *corpus* poderia ser analisado sob duas categorias de análise: **1) Sequência de atividades didáticas com a música Price Tag: critérios de elaboração e análise das atividades** e **2) Ensino de vocabulário em LI com a música Price Tag: respostas dos aprendizes e desafios do professor**

A análise da primeira categoria seria viabilizada pelo questionário e pelas atividades que compunham a própria SAD. Isto significava que seriam analisadas as condições de produção da sequência na íntegra, incluindo o questionário que possibilitou a sua elaboração.

Nessa categoria poderiam ser revisitados dois elementos apontados por Pereira (2006) como sendo importantes na aprendizagem de vocabulário: *gênero musical e público-alvo*. A análise da segunda categoria seria possibilitada pelas transcrições das aulas, conforme veremos em detalhes no próximo capítulo. Tal análise viabilizaria ver a abordagem da estagiária ao ensino de diferentes *tipos de palavras* e como se davam suas *explicações* do vocabulário desconhecido, se mediante tradução direta ou não, conforme explicam Oliveira (2015) e Pereira (2006). Dentre os excertos escolhidos das transcrições, seriam mencionados os que se coadunassem diretamente com os objetivos da pesquisa. Tais excertos seriam mantidos com as respostas originais dos alunos, contudo, deveriam colocados grifos da pesquisadora quando necessários. Codinomes deveriam ser estabelecidos para os participantes a fim de preservar a identidade deles. As respostas selecionadas deveriam ser as mais pertinentes aos objetivos, não sendo levadas em consideração respostas que fugiram à temática.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, será abordada a análise dos dados desta pesquisa. No item 4.1, intitulado **Sequência de atividades didáticas com a música *Price Tag*: critérios de elaboração e análise das atividades**, serão analisadas as respostas dos estudantes ao questionário de sondagem e o quanto tais respostas foram importantes para nortear a criação da SAD. Também serão explicados os objetivos de cada atividade da SAD e discutida a sua pertinência.

O item 4.2, denominado **Ensino de vocabulário em LI com a música *Price Tag*: respostas dos aprendizes e desafios do professor**, discorre sobre qual abordagem foi utilizada pela residente para obter a compreensão de vocabulário por parte dos alunos e sobre as reações dos aprendizes à abordagem de ensino da residente.

4.1. Sequência de atividades didáticas com a música *Price Tag*: critérios de elaboração e análise das atividades

Conforme sugerido por Silva (2006), mencionado no arcabouço teórico desta pesquisa, deve-se considerar os estilos musicais preferidos pelos aprendizes na hora da escolha do repertório musical que se pretende levar para a sala de aula a fim de lhes despertar o interesse e a motivação. E isso é particularmente imprescindível quando se trata de adolescentes. Levando-se isto em consideração, a residente participante desta investigação elaborou um primeiro questionário de sondagem com o intuito de conhecer as preferências musicais dos alunos e, após esse procedimento, criou um segundo questionário sobre um dos artistas mais

cotados. Assim, apresenta-se neste item, a análise das perguntas e respostas desse segundo questionário, que foi respondido, em média, por quinze participantes. Observe-se a primeira pergunta.

PERGUNTA 1

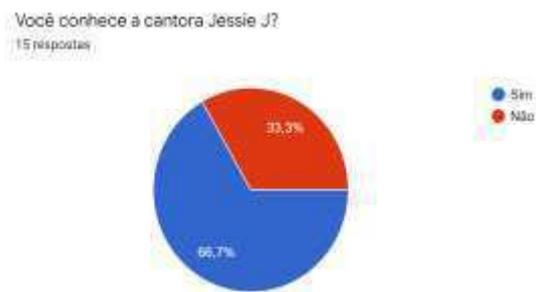
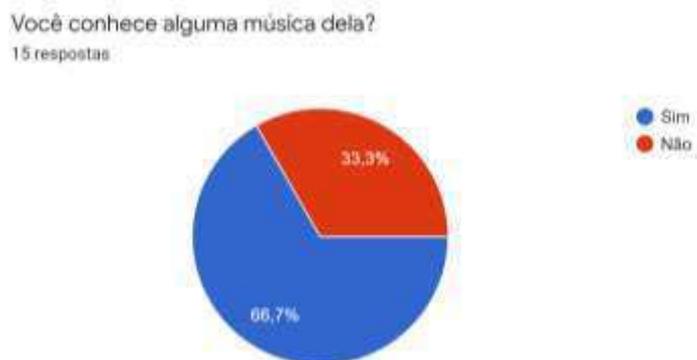


Gráfico 1: resposta dos alunos à pergunta 1 do questionário elaborado pela pesquisadora⁸

A pergunta acima indagava se os alunos conheciam a cantora, pois tinha como objetivo verificar qual percentagem da turma a conhecia. Mais da metade da turma (66,7%) respondeu positivamente, como mostra o gráfico 1, o que sinalizava que a cantora era, de fato, conhecida pela maioria deles e poderia vir a ser uma opção a ser trabalhada, dependendo das demais respostas ao questionário. Quanto aos 33,3% que não a conhecia, caso fosse a artista escolhida para as aulas da SAD, tinha-se a alternativa de trabalhar na primeira aula parte da biografia e da discografia da cantora, fazendo com que os aprendizes tomassem conhecimento das temáticas mais recorrentes do repertório dela.

PERGUNTA 2



⁸ Disponível em:

https://docs.google.com/forms/d/1D42pACz_pCLSsQpXUZbnaaYxdkxmkd5h8qp7iVE3IVY/edit#responses

Gráfico 2: resposta dos alunos à pergunta 2 do questionário elaborado pela pesquisadora ⁹

A segunda questão perguntava se os alunos conheciam alguma música de Jessie J, pois, às vezes, os aprendizes conhecem o artista, mas não sua discografia. Caso a maioria não conhecesse músicas do seu repertório, só tivessem ouvido falar sobre a cantora, ter-se-ia que sondar se eles teriam interesse em conhecer alguma música dela ou prefeririam músicas de outros artistas. No entanto, 66,7% dos alunos respondeu positivamente à questão, conforme mostrado no gráfico 2, o que reforçou probabilidade de trazer uma música da artista para a sala de aula. Evidentemente, os 33,3% que não conheciam seu repertório musical foram os mesmos que não conheciam a própria cantora, conforme indicado no gráfico 1.

PERGUNTA 3

Se sua resposta anterior foi "sim", responda: Você gosta das músicas da referida cantora?
12 respostas

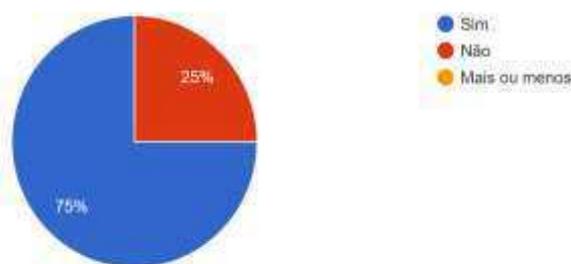


Gráfico 3: resposta dos alunos à pergunta 3 do questionário elaborado pela pesquisadora ¹⁰

A terceira questão dependia da segunda e arguia se os alunos gostavam das músicas da cantora mencionada. O intuito aqui era saber se a SAD realmente incluiria uma música da cantora Jessie J, pois, caso a maioria não gostasse, mesmo que conhecesse o seu repertório musical, outro(a) artista seria pensado(a) para a proposta. As respostas dispostas no gráfico 3, portanto, são oriundas apenas daqueles que responderam afirmativamente à pergunta 2. Apesar de a maioria gostar (75%), e esse fato já direcionar a opção por um trabalho com a uma música de Jessie J, ter-se-ia que pensar em alternativas para motivar os 25% que não gostavam da cantora. Dentre essas alternativas, destacam-se: apresentar os temas transversais das músicas

⁹ Disponível em:

https://docs.google.com/forms/d/1D42pACz_pCLSsQpXUZbnaaYxdkkmkd5h8qp7iVE3IVY/edit#responses

¹⁰ Disponível em:

https://docs.google.com/forms/d/1D42pACz_pCLSsQpXUZbnaaYxdkkmkd5h8qp7iVE3IVY/edit#responses

dela e falar um pouco da sua biografia (que inclui as dificuldades que ela precisou vencer para viver, a exemplo das enfermidades).

PERGUNTA 4

Você sabe quais temáticas são recorrentes nas músicas de Jessie J?

15 respostas

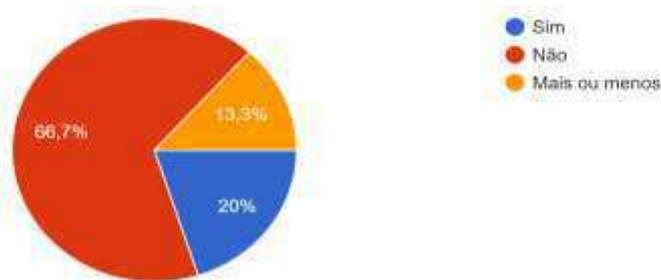


Gráfico 4: resposta dos alunos à pergunta 4 do questionário criado pela pesquisadora

A quarta questão indagava se os alunos conheciam as temáticas abordadas nas músicas de Jessie J. A finalidade dessa pergunta era obter informação sobre o conhecimento prévio dos estudantes acerca dos temas mais abordados pela cantora. Diferentemente das questões anteriores, a predominância foi de respostas negativas, como mostrado no gráfico 4. Isso foi de extrema importância para a elaboração da SAD, pois, a cantora tem músicas com temas transversais atuais, como consumismo, aceitação etc., os quais poderiam ser trabalhados durante as aulas. A partir desse dado, começou-se a pensar em uma canção cujo tema pudesse ser interessante para os estudantes, visando aulas que instigassem a sua participação, e que, ao mesmo tempo, promovesse a compreensão de vocabulário em LI.

O gráfico 4 também mostra que 20% conhecia essas temáticas. Durante as aulas, tivemos o conhecimento de que tais alunos eram fãs da cantora. 13,3% afirmou que conhecia mais ou menos, ou seja, já tinham ouvido alguma música da referida cantora, porém só descobriram que tais músicas faziam parte da discografia de Jessie J durante as regências.

PERGUNTA 5

Se sim, quais?

3 respostas

- Bagui mais romântico
- Autoestima
- coisas da vida dela na qual ela já passou e também sobre auto-estima, e coisas relacionadas

Gráfico 5: resposta dos alunos à pergunta 5 do questionário elaborado pela pesquisadora ¹¹

A quinta questão era um desdobramento da quarta e arguia sobre quais as temáticas abordadas pela cantora. Com esta pergunta, a pesquisadora queria conhecer pontualmente os temas conhecidos por eles a fim de elaborar sua SAD também a partir desses dados. Apenas 3 alunos responderam à pergunta, conforme se observa no gráfico acima, e, dentre estes, seu conhecimento estava circunscrito aos temas voltados para o romantismo e a autoestima. Então, a residente achou por bem selecionar uma temática diferente, que não fosse ligada à vida pessoal da cantora, para que os alunos conhecessem outro tema da sua discografia diferente dos que eles já conheciam, sendo novidade para toda a turma. Pretendia-se, assim, fazer com que os alunos tecessem suas opiniões e posicionamentos com relação à temática proposta. Deste modo, posteriormente, foi escolhida uma canção sobre consumismo, que criticava a sociedade precificada; uma crítica à sociedade atual, e, aparentemente, não relacionada a algum aspecto pessoal da cantora.

PERGUNTA 6

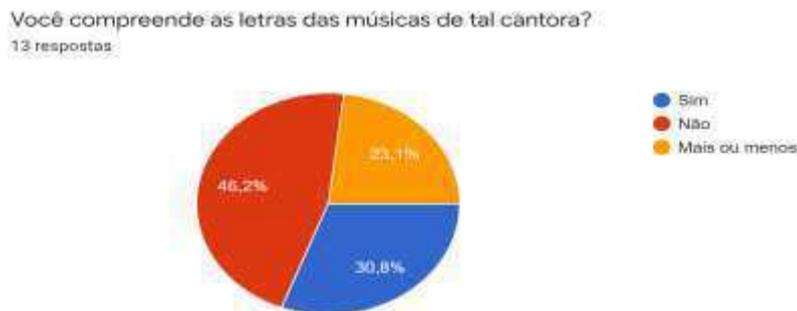


Gráfico 6: resposta dos alunos à pergunta 6 do questionário elaborado pela pesquisadora

A sexta pergunta visava saber se os alunos compreendiam as letras das músicas da cantora. Essa pergunta foi realizada porque, a partir das respostas dos alunos, podia-se investigar se eles costumavam ouvir músicas por compreenderem a letra, por gostarem do seu estilo, melodia ou ritmo ou por qualquer outra razão. 46,2% dos alunos respondeu que não compreendia a letra das músicas, instigando a residente a refletir sobre essa resposta e a buscar alternativas para ajudá-los na compreensão das letras. Desta forma, a residente poderia planejar

¹¹ Disponível em:

https://docs.google.com/forms/d/1D42pACz_pCLSsQpXUZbnaaYxdkhmkd5h8qp7iVE3IVY/edit#responses

como o vocabulário principal poderia ser abordado para levar à compreensão da letra da música de maneira que o(a)s estudantes estivessem apto(a)s para opinar, discutir e fazer intervenções durante a aula sobre a temática abordada na canção.

Apesar de a maioria não entender a letra, certa percentagem (30,8%) sinalizou que compreendia o vocabulário, o que poderia contribuir para a discussão nas aulas, já que essa parte dos estudantes não teria o embargo do conhecimento do código linguístico na hora da discussão. Além disto, a aula não ficaria centrada no professor, mas seria um ambiente colaborativo, conforme orientam Cani e Coscarelli (2016).

Um pequeno percentual (23,1%) sinalizou que conhecia mais ou menos. Não há parâmetros para estabelecer o que isto significa, nem se tem registro de que a residente indagou os aprendizes sobre essa resposta, contudo, podem estar se referindo ao fato de conhecerem algumas palavras isoladas, mas não estarem aptos a dizerem com convicção o assunto abordado dentro do contexto da música.

Levando-se em consideração essas respostas, a SAD seria pensada procurando contemplar todos os estudantes (com ou sem conhecimento do vocabulário da letra da canção a ser escolhida). Após selecionada a canção, seria enfatizado o repertório lexical específico da sua composição voltado para a sua temática central, com abertura para que os aprendizes pudessem tirar dúvidas sobre qualquer palavra desconhecida, incluindo sua pronúncia.

PERGUNTA 7

Você acha que as músicas desta cantora possuem um vocabulário em Inglês muito diferente das palavras que você já conhece da Língua Inglesa?
11 respostas:

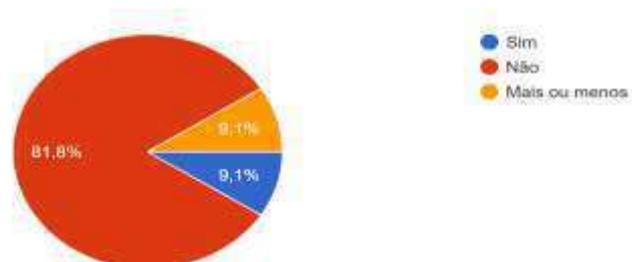


Gráfico 7: resposta dos alunos à pergunta 7 do questionário elaborado pela pesquisadora

A sétima pergunta era um desdobramento da anterior e apenas 11 alunos dos 13 que responderam à sexta questão deram resposta a ela. Evidentemente, os alunos que não tinham conhecimento do vocabulário das canções não tinham como realizar o tipo de comparação solicitado na questão, pois, nessa pergunta, eles foram questionados se achavam que o

vocabulário das músicas de Jessie J era muito diferente do vocabulário que eles já conheciam em LI. A explicação dessa questão foi dada pela residente, pois alguns tiveram dúvidas sobre o que, de fato, estava sendo requerido deles. O objetivo aqui era trazer à tona, ao menos em parte, o nível de conhecimento vocabular deles adquirido no cotidiano (através de internet, jogos, séries, filmes) a fim de percebê-lo na composição das músicas de Jessie J. Segundo pode ser observado no gráfico 7, a maioria da turma (81,8%) não achava que o vocabulário da música era tão diferente do inglês que eles viam no dia a dia, em outras instâncias.

9,1% dos estudantes afirmou que o vocabulário era, sim, diferente. E 9,1% disse que o vocabulário era mais ou menos diferente. Como as respostas foram dadas apenas com um ‘sim’, ‘não’ e ‘mais ou menos’, não se soube ao certo, nesse momento, se isso foi feito de modo aleatório ou se realmente eles pensaram nas letras de algumas músicas que eles conheciam e fizeram a relação com o vocabulário que eles tinham em LI. Ressalta-se, mais uma vez, que essa pergunta¹² não se destinou aos estudantes que, de início, responderam que não conheciam as músicas da cantora.

PERGUNTA 8

Você acha que tais músicas podem ser usadas para a aprendizagem de vocabulário em Língua Inglesa? Por quê?

13 respostas

Não sei

Sim, porque ajudaria a gente aprender mais um pouco o idioma

Músicas com um vocabulário maior, incluindo gírias, teria um resultado melhor. Por exemplo: 2Pac, rappers em geral

Nobody's perfect, flashlight, who you are e domino é um vocabulário bem abrangente e pode ser divertido

Sim, pois a música ajuda na pronuncia e faz com que aprenda a língua de maneira mais rápida

Sim, acho que seria muito bom aprender inglês com música

¹² O mesmo acontece com a oitava pergunta.

obviamente, como por exemplo quando Tainá colocou Pearl Jam na aula de inglês, o que tornou o aprendizado bastante eficiente

Sim, por que tentando cantar você aprende com mais facilidade as palavras

Sim, pois nos fazem aprender as suas pronuncias e sua tradução

Sim, porque as músicas dela são claras e tão suaves.

Sim, trabalhar com música é interessante

Sim, pois utilizando a música se torna mais fácil e compreensivo a língua inglesa.

Resposta dos alunos à pergunta 8 do questionário elaborado pela pesquisadora

A última questão perguntava se as músicas de Jessie J poderiam ser usadas para a aprendizagem de vocabulário em LI e por quê. Essa questão tinha duas finalidades: saber se o *gênero musical* pop da cantora despertava nos alunos algum interesse específico para o estudo de vocabulário em LI e se esse tipo de trabalho traria efeitos positivos para a aprendizagem deles. As respostas foram bastante variadas, entretanto, de um modo geral, corroboraram a ideia de que o trabalho com música gera resultados positivos.

Na primeira resposta, um(a) do(a)s alunos(as) respondeu “não sei” à pergunta, assim, não expressou seu posicionamento quanto à questão. A segunda resposta foi “Sim, porque ajudaria a gente a aprender mais o idioma”, o que parece denotar que o(a) aluno(a) não relacionou o uso da música em sala de aula apenas a um elemento lúdico, mas como um instrumento para o(a) auxiliar a ampliar o conhecimento do idioma estudado.

A terceira resposta foi “Músicas com um vocabulário maior, incluindo gírias, teria um resultado melhor. Por exemplo: 2Pac, rappers em geral”. Aqui, o(a) estudante pontua algo muito importante: a língua em seu uso diário. Seu interesse, portanto, parecia ir além da compreensão do vocabulário usual mais formal que é levado para as aulas de LI. Assim, o(a) aluno(a) mostrou interesse em ter conhecimento de um vocabulário mais informal, a exemplo das gírias. Como visto na fundamentação teórica desta pesquisa, muitas músicas por serem compostas a partir da língua em uso, em contextos específicos, podem ser usadas para o estudo de expressões mais informais (PEREIRA, 2006). Dependendo do seu contexto de produção, a música apresentará elementos característicos de uma dada comunidade, de uma idade específica etc. Como a própria resposta faz menção a *rappers*, percebe-se que o(a) estudante tem noção dos gêneros de música aonde esse tipo de vocabulário pode ser encontrado.

A quarta resposta foi “*Nobody’s perfect, flashlight, who you are* eu domino, é um vocabulário bem abrangente e pode ser divertido”. Diferentemente das outras respostas, o(a) aprendiz citou algumas músicas que fazem parte da discografia da cantora Jessie J. e afirmou

que dominava o vocabulário destas canções e que ele era abrangente. Não ficou explícito o que ele(a) chama de vocabulário abrangente, contudo, parece claro que considerou ser divertido ter as músicas da referida cantora como instrumento (durante as aulas). Isso evidencia, de certo modo, que o(a) discente vê o uso da música em sala de aula tanto para fins de aprendizagem como elemento lúdico. Dessa forma, pode-se pensar que é possível criar, através da música, um ambiente que gere empatia nos alunos, corrobore para uma maior participação deles e um possível aumento de seu interesse pela LI, segundo preconizam Dantas e Félix (2006).

A quinta resposta foi “Sim, pois a música ajuda na pronúncia e faz com que aprenda a língua de maneira mais rápida”. Nesta resposta, pode-se destacar um outro ponto que pode ser trabalhado através da canção: a pronúncia. O(a) aluno(a) destaca que a música possui um caráter facilitador no tocante à pronúncia das palavras. Quando as pessoas cantam as canções na LE, exercitam a habilidade de fala, e, conseqüentemente, a pronúncia das palavras que compõem a canção. De acordo com Pereira (2006), neste exercício de fala, a pronúncia é praticada de maneira fluida, sem repetições de palavras isoladas e fora de contexto. Talvez por essa razão, o(a) aprendiz considere que a aprendizagem da LE se dê de modo mais rápido. Com isso, Pereira (2006) afirma que o aluno tende a internalizar o vocábulo e sua pronúncia de maneira contextualizada, dando a sensação de que a língua está sendo aprendida de modo mais rápido.

A sexta resposta foi “Sim, acho que seria muito bom aprender inglês com música”. O(a) aluno(a) expressa uma opinião positiva quanto o uso de música no ambiente escolar, entretanto, não expressa o porquê de sua opinião. O que ele(a) chama de bom? Seria seu aspecto descontraído e, às vezes, lúdico? Seria a linguagem mais informal ou a melodia? Não se sabe ao certo o porquê dele(a) apreciar o trabalho com músicas na sala de aula de LI, porém, verifica-se que ele(a) o considera como sendo positivo.

Na sétima resposta, ao afirmar que “obviamente, por exemplo quando Tainá colocou Pearl Jam na aula de Inglês, o que tornou o aprendizado bastante eficiente”, o(a) aluno(a) estava fazendo menção às aulas do PRP, onde as residentes tiveram a oportunidade de trabalhar uma música em conjunto com o conteúdo que havia sido abordado no livro didático. Com esta resposta, podemos observar que o(a) estudante vê como positiva a inserção de conteúdo musical nas aulas visando a aprendizagem, pois, para ele(a), o aprendizado foi julgado como eficiente quando recebido através da música.

A oitava resposta foi a seguinte: “Sim, porque tentando cantar você aprende com mais facilidade as palavras”. Isto parece corroborar com o que diz Murphey (1990), ao defender que

uma das razões principais do uso das músicas na sala de aula é o poder que ela tem de proporcionar aos alunos a oportunidade de exercitar entonação, ritmo, aquisição de vocabulário, entre outras coisas. O seu caráter multimidiático proporciona o trabalho com ela sob várias vertentes, tanto da letra em si, como os aspectos linguísticos, a pronúncia, a entonação, a língua em uso etc.

A nona resposta foi: “Sim, pois nos fazem aprender as suas pronúncias e a sua tradução”. Aqui percebemos mais uma resposta voltada não apenas para a pronúncia, mas para a compreensão do vocabulário por meio de tradução. Isso sinaliza que alguns estudantes vêm nas canções uma oportunidade para expandir seu conhecimento da língua-alvo através da *tradução* para a sua língua materna, em consonância com os pressupostos de Oliveira (2015).

A décima resposta afirma: “Sim, pois as músicas dela são claras e tão suaves”. Aqui o(a) estudante voltou sua atenção para a cantora Jessie J e seu repertório musical. O adjetivo ‘claro’ usado para referir-se às músicas da cantora, indica que o(a) aprendiz tem certa familiaridade com as canções da artista e parece complementar a pergunta 7, na qual parte dos estudantes respondeu que o vocabulário das músicas da cantora não é muito diferente das palavras em inglês que eles já conheciam. Quanto às músicas serem classificadas como “suaves”, o(a) estudante não especificou se este adjetivo foi usado no tocante ao seu ritmo, melodia ou às temáticas. No repertório da artista, há músicas mais românticas (provavelmente as que são conhecidas pelo(a) aprendiz¹³), mas há também algumas composições com temáticas impactantes (ao nosso ver), que fazem uso de palavras de baixo calão, e que podem, algumas vezes, constranger o ouvinte. Assim, não se sabe ao certo o real sentido em que este adjetivo ‘suave’ foi empregado.

A décima primeira resposta foi “Sim, trabalhar com música é interessante”. A afirmação do(a) aprendiz não traz uma explicação do porquê o estudo por meio de músicas da cantora é interessante; então, por um lado, ela se constitui em uma resposta vaga. Contudo, por outro lado, apesar de não explicitar exatamente o porquê (pronúncia, ludismo, compreensão de vocabulário etc.), o adjetivo interessante parece denotar uma visão positiva do(a) aluno acerca do trabalho com música.

Na décima segunda resposta, tem-se: “Sim, pois utilizando a música se torna mais fácil e compreensivo a língua inglesa”. Nesta resposta, o(a) aluno(a), explicita que considera o estudo da LI mais simplificado e compreensível por meio da música. Não apresenta o porquê de isto

¹³ Infere-se isto porque nas respostas à pergunta 5, os alunos que conheciam algumas músicas da cantora referiram-se somente às temáticas voltadas para o romantismo e a autoestima.

acontecer, entretanto, ao considerar-se os pressupostos de alguns autores que fundamentam esta pesquisa (SCHOEPP, 2001; DANTAS E FÉLIX, 2006), pode-se inferir que isto ocorre por causa do contato do estudante com a linguagem da música em seu uso cotidiano, sendo-lhe, portanto, mais acessível.

Apesar do formulário ter computado 13 respostas, percebeu-se que um dos estudantes enviou a última resposta em branco. Assim, ela foi computada, mas não há um retorno do(a) respondente por escrito para que se possa tecer comentários.

Pôde-se verificar que em todas as respostas analisadas neste item, nenhum dos alunos fez menção do uso das músicas em sala de aula apenas para ludismo ou sem um propósito específico. Deste modo, refletiu-se que era possível promover uma aprendizagem significativa e que promovesse discussões de temas relevantes para o público juvenil através de uma composição musical de Jessie J. Aqui atendia-se aos requisitos propostos por Pereira (2006), de considerar-se o tipo de *gênero musical* aliado às necessidades do *público-alvo* para que o ensino de vocabulário por meio de canções fosse mais proveitoso. Além do mais, seria interessante trabalhar compreensão de vocabulário em LI, pronúncia, gramática, a língua em seu contexto real de uso, entre outras questões, usando uma canção de uma cantora conhecida por parte do alunado. Através da obtenção dessas respostas, pretendia-se criar uma SAD que promovesse um ambiente mais descontraído, onde os alunos se posicionassem, e o conhecimento não partisse apenas do professor, mas fosse colaborativo, conforme uma visão mais progressista de ensino (PINTO, 2013).

Levando-se em consideração essas respostas e os pressupostos teóricos desta pesquisa, a SAD foi elaborada, que, conforme dito no item referente à metodologia, foi constituída de duas etapas (a serem analisadas a seguir).

SAD - ETAPA 1

A primeira parte da SAD, intitulada *Contextualizing a song*, era composta por quatro questões e tinha o intuito de fazer com que os alunos refletissem sobre as condições de produção da música (objetivos da autora, tempo em que foi composta a canção, linguagem utilizada) em concordância com o que preconiza Pasquotte-Vieira, Silva e Alencar (2000). Segundo elas, ao perceber tais condições, o(a) aluno(a) é levado a procurar compreender o texto para além da decodificação do código escrito.

A pergunta 1 (*Ao criar uma música, você acha que o cantor pretende transmitir uma mensagem por meio dela ou não?*) visava levar os estudantes a pensarem sobre as possíveis

intenções de um cantor ao fazer uma comunicação através de uma composição. No caso da música objeto da aula, a cantora tinha como objetivo tecer uma crítica à sociedade consumista, que valoriza o dinheiro acima das pessoas e de uma qualidade de vida. Embora o objetivo da questão estivesse em consonância com a proposta da estagiária, a maneira como foi elaborada pareceu óbvia demais e simplesmente retórica, pois dificilmente alguém pensaria que um artista comporia uma música sem intenção alguma.

A questão 2 (*Ela também pode servir para fazer uma crítica a algo? É um elogio? Você conhece alguma música que faça isso?*) dava continuidade à pergunta anterior a respeito do compositor ter uma intenção ao comunicar uma mensagem ao interlocutor e tinha como alvo levar os alunos a pensarem nos diferentes propósitos da música, tais como tecer elogios ou críticas, dependendo do objetivo do compositor. Aqui, a pergunta sinalizou, de certa forma, que um autor tem um objetivo (ou mais) ao compor uma música, e sugeriu dois para que os alunos pudessem refletir sobre eles, o que pôs em cheque a necessidade de ter havido a primeira pergunta, já que ela estava sendo praticamente respondida agora. A terceira parte dessa segunda questão (*Você conhece alguma música que faça isso?*), requeria do estudante uma resposta bastante objetiva, ‘sim’ ou ‘não’, e poderia ter sido complementada com outras perguntas que pedissem, por exemplo, para eles citarem tais músicas.

A pergunta 3 (*Você acha que a época em que foi escrita uma música tem relevância para a sua criação? Por quê?*) objetivava levar os estudantes a considerarem a importância que um momento histórico tem para a criação de uma música. A música *Price Tag* possui versos que fazem menção à sociedade consumista contemporânea e para isto lança mão de uma linguagem bastante atual, que possivelmente não existia em outras épocas. A canção foi lançada em 2011, suas críticas são pertinentes até hoje, anos 2020, mas talvez para a sociedade de 1910, por exemplo, ela não fizesse muito sentido, seja pela temática seja pelo uso de expressões mais contemporâneas. Ao inquirir o aprendiz sobre essa importância e pedir que ele justificasse sua resposta, verifica-se que tal pergunta estava em conformidade com a formação teórica da estagiária e de seus objetivos ao aplicar a SAD, uma vez que a compreensão do momento histórico de elaboração de um dado texto auxilia na sua interpretação (ANTUNES, 2007).

A última questão (*A linguagem deve ser adequada ao público-alvo? Por quê?*) tinha como foco o fato de a linguagem usada em composições musicais ser pensada de acordo com o seu público-alvo. Schoepp (2001) e Pereira (2006) abordam essa questão ao explicarem que o uso das músicas em sala de aula deve contemplar a língua em uso, contextualizada, com vocabulário próprio ao público-alvo. *Price tag* apresenta uma linguagem relativamente simples

para quem tem nível intermediário de inglês¹⁴, pois não faz tanto uso de expressões idiomáticas ou gírias relacionadas estritamente à LI; possibilitando, assim, uma melhor compreensão para os aprendizes de LE. Evidentemente, os estudantes que não tivessem proficiência alguma no idioma sentiriam maior dificuldade. O nível de *proficiência* da turma, tal como sugere Oliveira (2015), parece não ter sido considerado completamente na hora da escolha da canção, apenas a sua temática, pois a maior parte da turma não tinha nível intermediário de inglês.

As perguntas da seção *Contextualizing the song Price Tag* seriam realizadas na aula 2 da SAD e tinham como foco familiarizar os alunos com o contexto de produção da música *Price Tag*. Segundo o enunciado geral da sessão (*Veja o vídeo clip da música Price Tag da cantora Jessie J para responder o que se pede*), os estudantes deveriam responder às três questões fazendo a leitura da letra enquanto eram expostos ao videoclipe. Os elementos imagéticos e sonoros, portanto, seriam utilizados para ajudarem na compreensão do vocabulário, em conformidade com uma abordagem mais multimodal do texto (CANI; COSCARELLI, 2016).

A primeira pergunta (*Vimos na última aula que a música tem o poder de fazer elogios, expor um problema atual, tecer críticas, exaltar uma pessoa, opor-se a alguém etc. Em sua opinião, qual a finalidade da música Price Tag? Qual a sua mensagem central?*) tinha como objetivo verificar se os aprendizes compreendiam o objetivo central da música. Esse tipo de informação era fundamental para a professora em formação ter o *feedback* se a turma compreendeu a canção trabalhada bem como o objetivo da cantora ao abordar o tema. No enunciado em questão, houve um acréscimo de sugestões para possíveis finalidades de composições musicais, que não foram mencionadas no item anterior da SAD.

A segunda pergunta (*A música foi gravada em 2011, você acha que a época em que foi escrita tem relevância para a sua mensagem central?*) visava promover a reflexão dos estudantes se a época de produção da música estava relacionada à mensagem central apontada por eles na pergunta anterior; além disso, eles deveriam justificar o posicionamento escolhido. Trata-se de uma repetição da pergunta 3 da sessão anterior, tornando-a, portanto, redundante. Uma alternativa a essa pergunta seria relacionar diretamente a mensagem central da música identificada por eles e a sociedade de sua época.

A terceira questão (*Para qual público-alvo ela parece ter sido escrita? Por quê?*) tinha como foco verificar quais as percepções dos alunos sobre o provável público-alvo que a

¹⁴ Tomamos como referência para esse nível intermediário de proficiência na língua inglesa os parâmetros do Quadro Comum Europeu (QCE).

composição pretendia atingir, inclusive sua faixa-etária. Essa era possivelmente uma forma de verificar se o estudante percebia a relação entre temática e público-alvo e entre linguagem e público-alvo, pois ele tinha que justificar sua resposta. Embora no tocante à música (semelhantemente ao que ocorre com a poesia, por exemplo) certas convenções de linguagem sejam quebradas, e todos (mulheres, homens, jovens, adultos etc.) possam efetivamente se sentir contemplados por uma canção, certas escolhas lexicais e até mesmo temáticas têm em vista preferencialmente determinado público-alvo. Dessa forma, era uma pergunta pertinente ao objetivo da estagiária de impulsionar a compreensão do vocabulário em LI através de perguntas de reflexão sobre as condições de produção da música.

SAD - ETAPA 2

Essa etapa da SAD foi aplicada na terceira aula da sequência. A seção *Understanding Vocabulary* apresentava duas questões referentes à letra da canção (a e b) e duas questões relacionadas ao vídeo clipe da música (c e d). A questão (a) (*Você acha que é necessário ter conhecimento de vocabulário específico para compreender a música? Se sim, quais palavras você acha que são relevantes nesta composição?*) tinha como objetivo levar o(a) aluno(a) a identificar na música trabalhada o vocabulário específico que considerasse fundamental para a sua compreensão. Isto tornaria possível para a estagiária identificar parte do conhecimento lexical que os aprendizes tinham da música e assim verificar quais vocábulos e expressões poderiam ser mais explorados durante a aula. Pereira (2006) e Oliveira (2015) destacam a importância de considerar os *tipos de palavras* na hora de levar o estudante a compreender vocabulário em LI.

O objetivo da pergunta (b) (*O que você acha que quer dizer o trecho “It's like this, man, you can't put a price on my life”?*) era promover uma reflexão sobre um verso que, grosso modo, sintetizava o tema central da composição. Nessa questão, os estudantes deveriam evidenciar pontualmente a sua compreensão da frase através da *tradução*. Aqui requeria-se que o(a) aprendiz, de fato, estivesse apto a traduzir a frase, de outro modo ele não teria como emitir sua opinião. Como a pergunta era bastante aberta, o aluno, por um lado, poderia emitir qualquer opinião. Por outro lado, na hora da correção, para oferecer uma resposta mais plausível, ele teria que terminar traduzindo toda a frase (talvez palavra por palavra). Esse tipo de pergunta parece denotar uma abordagem mais tradicional de ensino de vocabulário (OLIVEIRA, 2015), indo de encontro aos pressupostos defendidos pela professora em formação inicial.

A questão (c) – *Observe as imagens a seguir e responda: a qual trecho da música as imagens fazem relação? Em sua opinião, por que as imagens têm relação com a temática central da música?* – visava estabelecer uma relação entre as imagens do videoclipe e os versos que correspondiam às mesmas. Os estudantes teriam que pontuar qual a única alternativa que fazia ligação entre os enunciados à imagem correspondente; sendo necessário o uso do vocabulário específico trabalhado na aula. A alternativa correta era a última. O enunciado “*That you can’t even have a good time*” fazia referência à imagem dos fantoches, que eram controlados e não podiam aproveitar a vida da maneira que desejavam, pois estavam submissos. O verso “*We don’t need your money*” correspondia à imagem da cantora embaixo de uma “árvore de dinheiro”, em que ela ironiza o fato de não necessitar do dinheiro de outras pessoas, já que possui em abundância. No verso “*seems like everybody’s got a price*”, a cantora critica a precificação que a sociedade atual impõe às pessoas, para isso ela aparece com uma etiqueta de preço (*price tag*) quase do tamanho real de seu corpo. Com essas questões, a professora em formação inicial visava levar os alunos a associarem as imagens do clipe à temática central da composição, fazendo-os perceber que os elementos que compunham o vídeo faziam parte da crítica que a cantora pretendia realizar.

A pergunta (d) requeria que o(a) aluno(a) explicasse por que aquelas imagens da questão anterior estavam, de algum modo, relacionadas à temática central da música. Esse seria o momento de o aprendiz evidenciar que compreendia a música em sua totalidade. Essa resposta deveria ser bem pessoal, pois tinha relação com a aprendizagem de cada aluno, revelando sua singularidade, como defende Pinto (2013). Por meio dessa resposta, a estagiária pôde verificar se de fato os alunos tinham compreendido a letra da música, alcançando assim, o objetivo da aula.

A partir da análise dessas atividades propostas para a SAD, pôde-se perceber algumas questões sobre a visão de ensino de vocabulário apresentada pela estagiária. Por um lado, ela concebe esse ensino como sendo um processo compartilhado por docente e estudantes através de uma abordagem em que o texto é considerado de modo contextualizado. Por processo compartilhado compreende-se que o professor não é o único responsável pela aprendizagem dos alunos e não é o detentor do turno da fala, uma vez que os alunos têm o espaço para opinar, discordar, concordar e tirar dúvidas quando necessário (PINTO, 2013). Abordagem de texto de maneira contextualizada significa desenvolver um material que busque levar os estudantes a compreenderem as canções não somente a partir da letra da música, mas também a partir de seus elementos imagéticos (no caso dos clipes) e das suas condições de produção (PEREIRA,

2006), impulsionando-os a serem agentes ativos de sua própria aprendizagem, como sugerem Cani e Coscarelli (2016).

Por outro lado, como parte de todo processo de formação profissional, há os avanços e recuos do percurso (PIMENTA; LIMA, 2017). Apesar de se coadunar com uma proposta mais atual de ensino de vocabulário em LI, a estagiária elaborou uma pergunta (questão b - SAD – ETAPA 2) que requeria apenas a tradução de uma sentença e cuja resposta por parte do aluno poderia ser qualquer uma, pois ao arguir “o que você acha...” a resposta pode ser a que o aluno quiser dar. Além disto, houve um problema com a elaboração de uma pergunta, a exemplo da questão 1 da SAD – ETAPA 1, que foi meramente retórica uma vez que cada compositor tem em mente um objetivo ao compor sua canção.

4.2 Ensino de vocabulário em LI com a música *Price Tag*: respostas dos aprendizes e desafios do professor

As considerações iniciais desta seção referem-se à importância atribuída pela professora em formação inicial e pelos alunos à música em seu dia a dia e para a aprendizagem de LI. Posteriormente, será feita a análise propriamente dita da abordagem de ensino de vocabulário em língua inglesa por meio da música *Price Tag* e da recepção dos alunos a essa abordagem.

AULA 1 – CONTEXTUALIZING A SONG

Ao começar a primeira aula da SAD, após discorrer um pouco sobre sua pesquisa envolvendo o ensino de vocabulário por meio da música, a estagiária fez uma breve alusão às respostas da última questão do questionário aplicado sobre a cantora Jessie J. A pergunta usada para esse início da aula foi a número 8 (*Você acha que tais músicas (de Jessie J) podem ser usadas para a aprendizagem de vocabulário em Língua Inglesa? Por quê?*). Observe as falas:

Estagiária: Eu vi lá [nas respostas do questionário] que muitas pessoas colocaram que dá para aprender inglês usando música; certo? Isso é um hábito, assim, que vocês sempre tem ou que querem em sala de aula?

João: Não, assim, o inglês que eu aprendi foi jogando.

Érika: Eu tenho em casa [hábito]; escutar música e ver as tradução e tentar entender as palavras.

Estagiária: Então, no caso, tu gosta de uma música, digamos assim, aí tu vai lá e vê a tradução para saber o que “eu tô escutando” e dá pra tu...

Érika: E aí eu associo com a língua inglesa e eu entendo.

Nesse momento, a estagiária expôs que parte da turma havia respondido que era possível aprender inglês através da música de um modo geral, mas não mencionou Jessie J especificamente, apesar da pergunta referir-se às músicas dela. Uma aluna corroborou com a declaração da professora, porém, um aluno discordou e afirmou que aprendeu inglês jogando.

Ao destacarem o videogame e a música, por exemplo, como instrumentos utilizados por eles para o contato com o inglês em outros espaços, verifica-se que a aprendizagem do idioma não ocorre apenas mediante os instrumentos comumente adotados em ambiente escolar (livro didático, apostila com exercícios etc.), mas também aqueles usualmente utilizadas para entretenimento. Érika afirmou que ela possuía o hábito de buscar a tradução em português de músicas em inglês de sua preferência a fim de poder compreendê-las. Dessa maneira, supõe-se pela fala da aluna que esta aprendizagem via *tradução* (OLIVEIRA, 2015) a ajuda para a compreensão das composições de sua preferência. Corroborando com Cani e Coscarelli (2016), vê-se o surgimento de um alunado que busca o conhecimento além da sala de aula e cuja aprendizagem não ocorre apenas como mero receptor, mas como agente ativo do processo.

Prosseguindo com a discussão, a estagiária explicou que a letra de uma música era um texto e perguntou se o fato de os alunos gostarem de ouvi-las os auxiliava na compreensão do vocabulário. A turma em geral respondeu positivamente a essa pergunta. Vejam-se os excertos:

Estagiária: E vocês acham que a música, ela faz... Porque vocês sabem que, por exemplo, a letra da música é um texto, ok; o fato de você gostar de ouvir aquilo te dá uma compreensão melhor de vocabulário?

Alunos: Sim.

João: A vida sem música seria um erro.

[...]

Levi: As músicas são só, não é nacional, é canções...Eu estou escutando a música na forma que eles falam.

A fala de João denota sua afetividade com a música em geral. Ele tinha afirmado no excerto anterior que seu contato com inglês era devido ao uso de videogames; mas aqui ele amplia a importância da música para a vida, extrapolando o ambiente escolar. Então, se na vida como um todo a música é importante, na realidade escolar também o será, corroborando com os pressupostos de Dantas e Félix (2006).

O aluno Levi destacou a “forma que eles falam”, ou seja, como os nativos da LE de fato se expressam. Para ele, portanto, parece interessante que o aprendiz seja exposto à maneira como os nativos falam sua língua de modo espontâneo. Embora ele não complemente sua afirmação, é possível que esteja se referindo à questão das gírias, expressões coloquiais,

transgressões gramaticais que ocorrem nas músicas e que normalmente são apagadas nas lições que são ministradas na escola. Segundo Costa-Hübes e Simioni (2014), é importante adotar um ensino onde a língua tenha sua concepção como prática social, ou seja, a língua real produzida por seus usuários e não moldada. Através desse tipo música popular, pode-se conseguir proporcionar essa espécie de reação no alunado, visto que tais músicas não têm a intenção de apresentar uma língua formal, enquadrada dentro de padrões gramaticais elitizados, e geralmente possuem o vocabulário usado no cotidiano dos falantes.

A estagiária procurou extrapolar a pergunta do questionário e arguiu os alunos sobre o seu gosto por música em geral, perguntando se eles gostavam das aulas que traziam as músicas em LI. Esse questionamento provocou pouca discussão; assim, a estagiária não obteve muitas respostas, apenas o posicionamento de dois alunos e a justificativa de um deles:

Estagiária: [...] Então, no caso, vocês gostam das aulas que trazem a questão da música, principalmente em língua inglesa?

João: Sim

Érika: *Yeah!*

Estagiária: Para serem trabalhados em aula. Por quê?

Levi: Porque assim, mais fácil de compreender lendo, algo simples... dá para aprender vocabulário.

Há pontos relevantes na resposta de Levi que podem ser ressaltados a respeito da leitura da letra da música em sala de aula, que foi considerada por ele como sendo “mais fácil de compreender”, “simples” e que gerava “aprendizagem de vocabulário” (em LI). O fato de o estudante ter afirmado que era mais fácil e simples de compreender a música lendo-a, possivelmente está fazendo um contraponto à mera audição da música. Essa questão da leitura da letra da música como elemento facilitador de compreensão parece revelar a necessidade de realmente o professor de LI levar canções em LI para sala de aula com o objetivo de analisar a sua letra e, desse modo, estudá-la como gênero textual. Tal visão está em consonância com o que defendem Schneuwly e Dolz (2004), pois, no âmbito escolar, os gêneros transcendem a dimensão comunicativa e passam a ser objetos de ensino e de aprendizagem. Nas interações do cotidiano, os gêneros mediam a comunicação, mas, na sala de aula, além de mediar a comunicação, são constituídos como objetos de estudo e reflexão. Sendo assim, é possível agregar composições musicais em LI em sala de aula como objeto de aprendizagem, extrapolando sua dimensão comunicativa, com vistas a promover aprendizado mais significativo para o público-alvo.

Levi também destacou que é possível aprender vocabulário a partir da leitura das composições musicais. Esta alusão ao vocabulário está de acordo com os estudos de Pereira (2006), que afirmam que os alunos costumam dar importância à aprendizagem de vocabulário na aula de LI, fazendo desse tipo de estudo uma prioridade.

Dando prosseguimento à aula, deu-se início à discussão das questões da SAD com a seção *Contextualizing a song*. A duas primeiras perguntas, conforme dito, vislumbraram as condições de produção de uma canção e foram feitas de modo concomitante pela estagiária:

- 1) *Ao criar uma música, você acha que o cantor pretende transmitir uma mensagem por meio dela ou não?*
- 2) *Ela também pode servir para fazer uma crítica a algo? É um elogio? Você conhece alguma música que faça isso?*

Nesse momento da aula, os alunos pontuaram que uma composição pode ser feita para criticar algo e/ou tecer elogios e compartilharam músicas que eles conheciam com esse propósito, bem como seus intérpretes. Observe-se as falas:

Estagiária: [...] Então, ao criar a música você acha que o cantor, ele pretende transmitir uma mensagem através dela?

Levi: Sim

João: Principalmente os sentimentos

Estagiária: O sentimento também?

João: sim

Estagiária: E como vocês acham que eles pensam, assim, de construir essa música. “Olha eu quero passar tal mensagem”?

[...]

João: A frequência da música, ritmo, as batidas

Estagiária: As batidas também têm a ver?

João: O ritmo, a frequência tem a ver.

[...]

Estagiária: Da vida dela, né isso? Vocês acham que essa questão do ritmo, melodia, tal, dessa composição, elas também transmitem a mensagem? Normalmente, sei lá, para transmitir tristeza, qual o ritmo da música?

Alunos: Lento

André: Mais suave

Estagiária: Mais suave, lento, né?

João e Érika: Melancólico

Estagiária: Ok. E vocês acham também que a música, já que ela transmite uma mensagem, ela pode servir para criticar algo?

João: Com certeza.

Érika: Inclusive

Estagiária: Elogiar também?

João: Elogiar: Garota de Ipanema. Crítica social: Gabriel, o pensador

Estagiária: Gabriel... Ehh, misturei as duas, ok. Gabriel, o pensador faz uma crítica
Benjamin: Faz crítica
Estagiária: Eu também pensei muito sobre Garota de Ipanema
João: É elogio
Estagiária: "Que coisa mais linda, mais cheia de graça", aquilo vai exaltando, né? Então, é transmitida essa mensagem.
[...]
André: Sim, muito.
Levi: Sim, muito. Por exemplo, as músicas de Principle falam muito contra as ações de Donald Trump, não apontam ele, mas nossa...
Érika: Aquela música de Katy Perry, que ela faz uma crítica fortíssima ao governo dele; ah, eu esqueci o nome da música, espera aí
Levi: Da Beyoncé que é sobre refugiados

De um modo geral, os estudantes relacionam a mensagem das músicas aos sentimentos e opiniões que os artistas desejam expressar. João destaca que os cantores/compositores constroem as músicas levando em consideração também os elementos extralinguísticos (tais como frequência, ritmo, batida) para que se alcance o objetivo de comunicar a mensagem proposta. Os alunos destacam que as músicas servem também para tecer críticas e elogios e mencionam algumas canções e cantores que fazem isso.

Houve certa empolgação e motivação por parte dos alunos ao pontuarem músicas e artistas conhecidos por eles que ilustravam críticas sociais e a determinados governos, a exemplo do de Trump. Pela entonação do áudio, é possível verificar que a própria estagiária se sentiu motivada pela participação dos alunos. Nesse momento da aula, apesar de serem quase sempre os mesmos alunos que costumam emitir suas opiniões, eles pareceram mais participativos e interessados em colaborar com a discussão. Segundo Krashen (2003), quando os alunos baixam o filtro afetivo como o medo de errar, a ansiedade etc., a aprendizagem ocorre de maneira mais fluida e significativa para os discentes. Aqui, eles estavam mais envolvidos ao ponto de não saírem para beber água ou irem ao banheiro (como costumeiramente ocorria) e assim contribuírem com a fala dos colegas.

Apesar da intensa participação dos discentes, em alguns momentos, sem perceber, a estagiária interrompeu o fluxo das discussões com o objetivo de dar prosseguimento à aula. Tanto os excertos anteriores como o abaixo ilustram essa intervenção constante da estagiária:

Estagiária: Tem aquela de Michael Jackson super conhecida, né? "Nós somos o mundo". *We are...*
Érika: (cantando) *We are the world*

Estagiária: ...*the World*. Olha, outra pergunta agora.

Isso aconteceu pelo receio de não dar conta de cumprir o planejamento da aula, segundo depoimento da própria estagiária à sua coordenadora de estágio. Apesar de declarar não gostar de deter o turno da fala e desejar propiciar a interação entre os alunos, percebe-se pelos excertos que ela controla a fala dos alunos a maior parte do tempo da aula.

Continuando com a SAD, a questão 3 (*Você acha que a época em que foi escrita uma música tem relevância para a sua criação? Por quê?*) enfatizava a influência de uma época histórica para a criação de uma canção. Observe os excertos a seguir:

Estagiária: [...] Érika e Levi falaram uma coisa bem pontual: a música de tal cantor faz uma crítica ao governo de... do presidente tal, certo. Então, vocês acham que a época que a música foi escrita tem uma relevância?

Érika e Levi: Sim

Levi: Algumas são atemporais, as outras...

Estagiária: Então tem algumas músicas que, digamos assim, sei não, a crítica dela ultrapassa os anos, digamos assim...

Álef: Tem aquela do machismo...

Estagiária: Por exemplo, Álef, de quem é a música?

Álef: Beyoncé

Estagiária: Beyoncé? Fala sobre o machismo, é "*Run the World*"?

Álef: Eu não sei

Estagiária: É tipo: Quem manda no mundo são as mulheres, é essa?

Levi: Essa aí é outra. Essa música é: Se eu fosse um garoto

Estagiária: Sim, sim. Lembro. Essa é bem antiguiinha dela, né? Aí, oh, tá vendo? É de 2010. A crítica dela ainda prevalece até os dias de hoje?

Érika: Com certeza

Levi: Sim

Estagiária: Ainda causa efeito nos dias de hoje.

Érika: É atemporal

Estagiária: É atemporal. E também a questão como vocês citaram, também tem críticas pontuais? A do governo, que vocês falaram, contra o governo Trump.

Levi: A do governo é bem pontual. Ela compara, como é que se diz? Com um tema atual, ela compara com um diretor autoritário, que é, como se diz? Ditador, que é focado na separação das pessoas, separação por etnia, classe, gênero.

Estagiária: Aí no caso pelo contexto você entende que é uma crítica contra o governo dele?

Levi: Exatamente. Ela deixa bem claro isso em entrevista; ela não colocou o nome dele para não ser processada, mas ela fez uma crítica bem peso.

Alguns alunos responderam que a época em que uma música foi composta é um elemento constitutivo da sua criação. Entretanto, Levi e Érika concordaram que, muitas vezes,

as mensagens contidas em algumas composições são atemporais, ou seja, são conteúdos que transcendem o tempo da sua criação. Durante a aula foi perceptível que os alunos davam destaques àquelas músicas que teciam críticas a problemáticas corriqueiras, tais como machismo, segregação por raça, classe ou gênero. Antunes (2007) declara que é necessário levar-se em consideração as diferentes situações de interação em que o texto está inserido para a sua compreensão.

Prosseguindo a aula, os estudantes responderam à questão 4 da SAD (*A linguagem deve ser adequada ao público-alvo? Por quê?*) que fazia referência à importância da adequação da linguagem das canções ao seu público-alvo. Ao responder a esta pergunta, Érika destacou a relevância das escolhas lexicais para a composição das músicas, defendendo que elas precisariam ser adequadas para alcançar o seu público-alvo. Entretanto, Levi discordou da sua colega, sendo contrário à opinião dela:

Érika: Com certeza. Porque, tipo, se for uma música que faz uma crítica precisa ter um vocabulário fácil para que a pessoa que está escutando, se o público-alvo for pessoal *teen*, a galera *teen*, tem que ser uma linguagem que eles entendam o que aquela música está querendo passar, porque se for uma música, tipo, com vocabulário mais complicado e mais complexo talvez não passe a mensagem real que eles querem passar. Vai de cada um.

Estagiária: [...] Por exemplo: Eu quero falar para jovens, para *teens*; eu tenho que adequar a minha linguagem ao *teen*, digamos assim? Ao público *teen* ou não, eu posso usar...

Levi: Não é necessário

Estagiária: Não é necessário?

Levi: Não, porque tem várias músicas que fazem críticas com público para várias pessoas, principalmente para jovens, e tem letras que tem, assim, um vocabulário complicado.

O comentário da aluna revelou que ela acredita que a escolha do vocabulário acontece de acordo com o público-alvo. Érika destaca que para um público *teen*, a linguagem deve ser “*teen*”, ou seja, deve conter elementos que façam parte da linguagem cotidiana dos estudantes dessa faixa-etária. Levi discorda, pois, segundo ele, há músicas que pressupõem vários tipos de pessoas como público-alvo, então o vocabulário não tem como ser específico para cada público. Também argumenta que algumas letras apresentam um “vocabulário complicado”, talvez referindo-se a um linguajar rebuscado ou bastante específico, não tendo como objetivo, portanto, adequar a linguagem ao público-alvo, mas à crítica que sua mensagem procura veicular.

Todavia, a despeito da resposta de Levi fazer bastante sentido, nas aulas da SAD, a estagiária preocupou-se em levar para os alunos uma música que fizesse parte do seu universo,

com uma linguagem bem peculiar, a fim de promover o seu interesse, uma aprendizagem (talvez) mais significativa e a sua participação em sala de aula.

Depois de discutir sobre as condições de produção de uma música, os alunos foram orientados a realizarem uma pesquisa na internet, em grupos, sobre a cantora Jessie J, sua biografia, discografia e os temas recorrentes de suas canções. Após executarem a atividade, os alunos compartilharam suas pesquisas com a turma. Essa instrução não estava na SAD, mas a professora em formação inicial viu a necessidade e proporcionar ao alunado mais informações sobre a cantora que estava sendo trabalhada, como também sua discografia.

Com essa pesquisa, alguns estudantes reconheceram músicas de Jessie J que faziam parte de sua *playlist*, mas que eles não sabiam que pertenciam à discografia dela. Também os discentes que não conheciam o trabalho da cantora tiveram acesso a informações pertinentes para discussões durante as aulas dessa SAD.

AULA 2 – CONTEXTUALIZING THE SONG *PRICE TAG*

No início da segunda aula, a estagiária mostrou o videoclipe da música *Price Tag* da cantora Jessie J a fim de que eles se familiarizassem com a canção e depois respondessem ao exercício proposto. A pergunta 1 relembra os estudantes a aula anterior e perguntava-lhes sobre a finalidade e a mensagem central da canção (*Vimos na última aula que a música tem o poder de fazer elogios, expor um problema atual, tecer críticas, exaltar uma pessoa, opor-se contra alguém etc. Em sua opinião, qual a finalidade da música Price Tag? Qual a sua mensagem central?*).

Ao terminar de apresentar o videoclipe, a estagiária percebeu que alguns alunos apresentaram dificuldades para comentar as imagens do vídeo, pois estavam usando o celular durante a sua execução. A estagiária pediu para que a turma guardasse o aparelho telefônico e apresentou o vídeo novamente à turma, que, ao final, compartilhou suas opiniões acerca dele. Os estudantes falaram, inclusive, sobre o fato de considerarem as imagens como sendo essenciais para a compreensão da música e que, possivelmente, faziam alusão à sua temática central (marionetes, árvore de dinheiro, etiqueta de preço etc.).

Alguns alunos tinham noções básicas do vocabulário ouvido no videoclipe, pois a letra da música ainda não havia sido entregue a eles, uma vez que este momento era voltado apenas para a compreensão a partir das imagens apresentadas. A estagiária instigou os alunos a destacarem quais momentos do vídeo chamaram mais a atenção deles e quais imagens foram relevantes para eles durante o clipe. Os estudantes apresentaram quase uma resposta padrão

para esta discussão (marionetes, dinheiro etc.). Depois a docente instigou os alunos a formularem hipóteses sobre a temática da canção. Felizmente, eles pensaram em uma temática pertinente, tendo Levi respondido com exatidão à questão.

Estagiária: [...] Agora vamos lá, eu quero saber: vocês supõem, assim, que a música fala de que? Assim, no geral?
Brenda: Dependência.
Estagiária: Dependência?
Brenda: Dinheiro.
Estagiária: Dependência financeira?
Bruna: Financeira.
Levi: Todo mundo em um preço, eu acho.
Estagiária: huum. Interessante! Como tu chegasse a essa conclusão?
Levi: Eu concluí.

Os alunos por serem familiarizados com o vocábulo *money* concluíram que a mensagem central da música era relacionada a finanças. Segundo Pereira (2006), essas associações e os sentidos que as palavras veiculam são essenciais para a compreensão textual, pois, segundo ele, o significado de uma palavra envolve mais que a pura tradução.

Depois deste momento, a letra da música foi entregue aos alunos com a finalidade de responderem a essa seção da SAD. Só que antes de procederem ao exercício, a estagiária pediu que eles circulassem no texto as palavras em inglês que eles conheciam previamente. Isso não estava planejado previamente na SAD, porém, as dificuldades apresentadas pelos alunos no momento da execução do vídeo motivaram a estagiária a pensar em alternativas para auxiliá-los na compreensão da música. Os alunos pontuaram quais palavras e expressões conheciam estrofe por estrofe, enquanto isso, a professora em formação os ajudava com o vocabulário desconhecido e lhes solicitava a compreensão que tinham acerca de cada verso da música. O excerto abaixo ilustra dois alunos citando palavras que eles conheciam:

Estagiária: Preço. O que mais? Que mais palavras vocês...
Brenda: Noite
[...]
André: *Right*
Brenda: *Night*

Para alguns, os vocábulos não eram totalmente desconhecidos, para outros o eram, mas foi possível instigar tais alunos durante a aula a fazerem inferências de algumas palavras desconhecidas que apareciam na composição; muitas vezes os alunos faziam isso

automaticamente. Pereira e Oliveira (2015) explicam que trabalhar os *tipos de palavras* e as suas funções na frase ajudam na compreensão do vocabulário em LI. Assim que os estudantes tiveram acesso à letra da canção, tentaram traduzir alguns vocábulos em voz alta e discutiram entre si sobre qual seria o sentido correspondente em sua língua materna. Tal qual os alunos responderam no questionário analisado no item 4.1 deste trabalho monográfico, eles, de fato, conseguiram compreender alguns vocábulos presentes na música, a exemplo das palavras *right* e *night*. Pereira (2006) alega que em sala de aula há sempre uma preocupação dos alunos sobre os significados das palavras e que uma única explicação ou exemplo não são suficientes para que eles aprendam. Por isso, ele oferece a sugestão de trabalhar músicas como forma de expandir vocabulário pelo fato de conterem itens lexicais dentro de repetições, fazendo com que as palavras sejam memorizadas. Quando não conseguiam chegar a um consenso entre si, ou queriam saber a pronúncia de alguma palavra, perguntavam à estagiária.

Levi: O que significa (tenta falar a palavra *Guarantee*)?

Estagiária: *Guarantee*.

[...]

João: Esse *seems*?

Estagiária: Isso, também. Tipo, “me parece” “parece que todo mundo tem um preço”, tá?

Os alunos, mais uma vez, foram muito participativos nesse momento da aula e não se intimidavam em perguntar quando não (re)conheciam uma palavra/expressão. Ao final de cada estrofe, a professora perguntava aos alunos sobre a mensagem contida naquela parte da composição, que eram discutidas pelos alunos.

Depois do contato dos alunos com a letra da música, a estagiária observou que os discentes já estavam aptos para dar continuidade à SAD. A docente e os estudantes voltaram às questões propostas. Iniciando com a pergunta 1, os alunos responderam unanimemente que a intenção da música era tecer uma crítica “ao dinheiro”. Observe-se o excerto:

Estagiária: [...] E vocês lembram que semana passada a gente falou que as músicas têm diferentes propósitos? Citou aqui, não lembro quem citou Garota de Ipanema para exaltar uma pessoa, fazer elogios e também fazer, ou ficar contra algo. Vocês acham que o propósito da música *Price Tag* é qual?

Álef: Uma crítica

Estagiária: Uma crítica?

André: Uma crítica para o dinheiro

Estagiária: Uma crítica para quem?

André: O dinheiro

Estagiária: Para o dinheiro?

João: Sim

Ao dizerem isto, na verdade queriam expressar que a música tecia uma crítica à sociedade capitalista. Visto que os alunos não demoraram em responder à pergunta anterior, a docente deu prosseguimento à SAD, contemplando a questão 2 (*A música foi gravada em 2011. Você acha que a época em que foi escrita tem relevância para sua mensagem central? Justifique*). Os alunos responderam afirmativamente à pergunta 2. Observe-se suas falas:

Estagiária: Sobre a produção musical hoje em dia. Essa música no nosso contexto, ela é de 2011, tá gente? Ela é relevante no nosso contexto, hoje?

Sofia: Com certeza

Érika: Aham. É uma música totalmente atemporal.

Estagiária: Atemporal, tu acha?

Érika: Acho.

Como já fora mencionado no item 4.1 deste trabalho monográfico, a pergunta 2 soou redundante haja visto que uma pergunta semelhante já havia sido abordada na AULA 1. Com isso, obviamente, os alunos repetiram a mesma estrutura da resposta anterior, confirmando que a música era relevante no contexto atual. Érika considerou a música em questão atemporal para surpresa da estagiária, que a considerava inserida numa temática bem contemporânea. Apesar de surpreendida pela resposta, a estagiária não indagou por que Érika qualificava a música dessa forma. A pergunta 3 (*Para qual público-alvo ela parece ter sido escrita? Por quê?*) não foi mencionada durante a aula.

AULA 3 – UNDERSTANDING VOCABULARY

Conforme já dito, a seção *Understanding Vocabulary* era composta por quatro questões e fazia relação com o vocabulário contido na letra da música *Price Tag*. A questão (a) perguntava: *Você acha que é necessário ter conhecimento de vocabulário específico para compreender a música? Quais palavras você acha que são relevantes na composição?* Aqui os estudantes responderam à questão dando ênfase às palavras que eram relevantes na composição, ou seja, o vocabulário relacionado a dinheiro, preço etc. Isto pode ser observado no diálogo abaixo:

João: Até a tradução “*Seems like everybody's got a price*” podia ser também a tradução, soa como se “todo mundo tivesse um preço”?

Estagiária: Isso
João: Esse “*seems*”?
Estagiária: Isso, também. Tipo “me parece”, “parece que todo mundo tem um preço”, *tá?*
 [...]
 Estagiária: “*Well keep the price tag*”
Álef: Etiqueta de preço, só sei essa.
Estagiária: “*Keep*”, é o que?
João: “*Keep*”? Manter!

Price Tag, que traduzido para o português significa “etiqueta de preço”, era o título da canção e uma das palavras específicas da composição. O aluno Álef, que, no início das aulas, destacou sua dificuldade de aprender LI, ao ouvir a residente recitando o verso destacado, fez o reconhecimento da palavra e sua tradução. Tal resposta foi considerada pela estagiária como uma reação positiva à abordagem usada para trabalhar compreensão de vocabulário.

Continuando a SAD, a pergunta (b) (*O que você acha que o trecho “It’s like this man, you can’t put a price on my life” significa?*) A estagiária guia a questão repetindo o verso da música duas vezes. O aluno André procura traduzir, mas não consegue de modo adequado, pois, ao que parece, traduziu algumas palavras de forma isolada. A estagiária, então, observando que os alunos estavam com dificuldades, pergunta a tradução do verbo *put*. Por fim, João procura responder à questão mais apropriadamente:

Estagiária: [...] Oh, tem aí oh, “*It’s like this man you can’t put a price on my life*”, o que ele quer dizer aí? Aqui oh, já lá embaixo. “*It’s like this man you can’t put a price on my life*”
André: Eles não vão com a minha vida (ri)
Estagiária: *Put*, é o que?
João: Pôr
Estagiária: Pôr.
Levi: Pôr?
Estagiária: Sim, tipo, colocar. Vai dizer o que?
João: “Não pode colocar um preço na minha vida”
Estagiária: É tipo: “É assim mesmo, viu boy? Tu não pode colocar um preço na minha vida”. Tá?

Conforme abordado na fundamentação teórica deste trabalho monográfico, Pereira (2006) defende que o significado das palavras envolve mais que sua pura tradução, é necessário considerar o texto contextualizado, não as palavras isoladas. Entretanto, perguntar sobre a tradução do verbo *put* foi a alternativa encontrada pela estagiária para levar os alunos a fazerem alguma inferência, visto que eles estavam com dificuldade. Ao final, ela traduz completamente a frase da forma que ela considera apropriado e não tece nenhum comentário sobre a resposta

de João, que tinha conseguido traduzi-la. Aqui observa-se uma postura mais tecnicista da estagiária, que não leva em conta a resposta do aprendiz, e estabelece e sua como sendo a legítima.

A questão (c) requeria que os alunos fizessem a associação de alguns versos extraídos da composição com as imagens que foram retiradas do vídeo (como foi visto no ponto 3.4.2 da metodologia). Usando alguns versos da canção que traziam palavras onomatopeicas, ou seja, palavras que imitavam sons específicos (neste caso foram usadas para dinheiro e brilho de joias), os alunos associaram a onomatopeia relacionada a dinheiro sem muitas dificuldades, necessitando de ajuda apenas para a que se referia ao brilho das joias. Como pode-se observar:

Érika: “*Ain't about the uh cha-ching cha-ching*”

Residente: Então, ela vai dizer que não é sobre?

Sofia: Dinheiro

Residente: Como é que a gente fala...

Érika: Din din

Residente: Din din

João: Cash

Residente: É tipo isso.

Érika: Din Din

Residente: Aquela, a caixa, sabe? Sabe desenho animado? Quando aparece tipo o cifrão no olho do personagem, faz “ching ching”? E o “*b-bling b-bling*” vai ser sobre o que?

Érika: A moedinha

João: Essa aí...

Residente: É tipo o brilho das jóias.

Érika: Ahhh...

João: Ah, tá.

Érika: *Bling*

O uso dessas expressões onomatopeicas, se constituiu como um elemento multimodal para a compreensão da letra da canção. Pois, segundo Cani e Coscarelli (2016), tanto elementos imagéticos como sonoros para abordagem de vocabulário se constitui como uma abordagem que utiliza-se dos elementos multimodais presentes no texto. Devido serem expressões usadas em LI e que não são usuais, a professora em formação optou por bem “traduzir” a expressão “*b-bling b-bling*”, já que os alunos relacionaram a primeira expressão ao dinheiro corretamente.

A última questão da SAD dizia: *Em sua opinião, por que as imagens acima, de algum modo, têm relação com a temática central da música?* Os alunos pontuaram apenas a *price tag* e as marionetes, dando ênfase a esta última. O turno de fala ficou novamente muito centrado na estagiária, que praticamente expôs a resposta para os alunos, fazendo com que a participação da turma na última questão fosse mínima.

Estagiária: [...] Lembra que no começo do vídeo ela está com uma *price tag*?

João: Aparece a *tag*. A *price tag*

Estagiária: E Bernardo falou uma coisa que eu achei muito interessante, ele notou; aparece uns bonequinhos tipo fantoches sendo o que?

Brenda: Marionetes.

Estagiária: Marionetes, sendo?

Alunos: Manipulados

Estagiária: Manipulados. É muito interessante, eu acho muito forte aquela parte do vídeo e as vezes passa um pouco despercebido, tá?

Brenda: É como se as pessoas fossem marionetes, né?

Estagiária: Justamente. É como se as pessoas fossem dominadas por isso, entende? Muito bom! Então, vocês acham que juntando algum vocabulário, tipo, pelo menos compreender vocabulário e olhando para o clipe, dá para entender, assim, a mensagem central da música?

Brenda e João: Sim

Como pode ser observado nas falas acima, a estagiária guia a resposta dos aprendizes, direciona a compreensão do texto e detém o turno a maior parte do tempo. Embora em outros momentos ela busque instigar mais a participação e a opinião livre da turma, aqui ela parece querer controlar as respostas para a compreensão que ela tem do texto.

Ao final da SAD, para encerrar a aula, a residente pediu um feedback dos alunos sobre o que eles tinham achado da SAD, se a abordagem usada por ela tinha, de fato, auxiliado na compreensão de vocabulário e se a música escolhida fora relevante para eles. Veja-se as respostas:

Estagiária: As aulas, as duas últimas aulas. O que vocês acharam das aulas?

Paulo: Melhor impossível

Estagiária: Vocês acham que a música, ela ajuda a compreender vocabulário?

André: Sim, bastante

Estagiária: Bastante? E vocês acham, assim, que isso é uma, por exemplo, claro que o professor nem sempre vai tá trazendo música toda aula, mas vocês acham que é uma estratégia legal para o ensino de Inglês?

Alunos: Sim

Levi: Sim, eu sei. Você entender uma música inteira, você escuta ela e você entendeu a música ...você “tá feito” na vida

[...]

Estagiária: Então, vocês aprovaram, me dão um “joinha”, né? às aulas. Gostaram da escolha da música?

Alunos: Sim

Estagiária: Acharam relevante?

Alunos: Sim

Estagiária: E obrigada!

Os alunos em geral responderam positivamente às perguntas, mas não justificaram o porquê das respostas positivas. O aluno Paulo, por exemplo, destacou que, para ele, as aulas foram as melhores possíveis, o que foi considerado uma reação positiva à abordagem usada pela professora. Quando perguntados se a música ajudava a compreender vocabulário, André respondeu positivamente e reforçou que ajudava bastante. Tais reações corroboram o que Dantas e Félix (2006) afirmam: o uso da música em sala de aula auxilia os estudantes a aumentarem a autoestima, tornando-os mais confiantes e receptivos à aprendizagem.

Levi, especificamente, deu ênfase à importância de entender, ou seja, compreender uma música de forma integral, que foi o que a SAD buscou. Por fim, os alunos responderam que aprovaram as aulas e que elas foram relevantes para eles. Ao ler esse *feedback* dos alunos, a pesquisadora considerou a reação dos estudantes como sendo positiva em relação à abordagem da professora em sala de aula de um modo em geral, embora não tenha obtido maiores detalhes. Ao final da aplicação da SAD, percebeu-se que os alunos estavam mais receptivos às músicas dentro de sala de aula, destacando o seu uso com propósito de aprendizagem. Em outras palavras, observou-se que os alunos não desejavam o uso das canções em sala de aula apenas como forma de entretenimento ou passatempo, mas tendo a sua letra como objeto de aprendizagem.

Quanto às atividades selecionadas para compor a SAD, constatou-se que foram levados em consideração aspectos como o *gênero musical*, a faixa-etária e os interesses do *público-alvo*, como orientam Pereira (2006) e Oliveira (2015), mas não foi levada em consideração a *proficiência linguística* desse público, pois vários alunos tiveram problema com o vocabulário. As atividades contemplaram questões de condições de produção e de análise de elementos multimodais (ainda que de modo breve), conforme recomendam Cani e Coscarelli (2016), e questões de tradução de vocabulário específico, que, em alguns momentos são bem-vindas para que o aluno se certifique de que compreendeu corretamente, de acordo com Oliveira (2015).

Com relação à abordagem da professora em formação inicial em sala de aula, verificou-se que ela ensinou vocabulário em LI majoritariamente voltada para a *tradução* de expressões/palavras ora de modo contextualizado – quando as associava às imagens e as contrapunha a estudos anteriores, ora de modo descontextualizado – quando apresentava seu sentido de modo fragmentado e isolado. No seu trato aos alunos, ora estimulava a participação deles, dando atenção às suas respostas, ora centralizava a fala e desconsiderava suas respostas. Esses avanços e recuos no processo de formação docente é natural e dá ensejo para que a

reflexão sobre as ações em sala de aula seja contínua e sempre bem-vinda (PIMENTA; LIMA, 2017).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho monográfico é resultado de uma experiência de estágio de ensino de língua inglesa em uma escola pública de Campina Grande-PB pelo Programa Residência Pedagógica. A experiência de estágio na escola campo teve a duração de um ano e meio, porém o recorte que compôs o *corpus* correspondeu a três aulas ministradas em uma disciplina eletiva. O principal objetivo desta pesquisa foi investigar quais as possíveis contribuições de uma sequência de atividades didáticas (SAD) com a música *Price Tag* para a compreensão de vocabulário em língua inglesa por alunos do Ensino Médio.

O aporte teórico que fundamentou as ações da estagiária se mostrou necessário para que ela pudesse desenvolver um material e adotar uma metodologia de ensino de vocabulário em sala de aula ancorada em pressupostos teóricos mais contemporâneos. Com o intuito de perceber a eficácia da utilização de música como um instrumento de aprendizagem de LI, recorreu-se a Murphey (1990) e Dantas e Félix (2006), pois, autores como esses, destacam a efetividade do uso de músicas em sala de aula. Pereira (2006) reitera a eficácia do uso de músicas no ensino voltado para aquisição de vocabulário em LI. Oliveira (2015) menciona abordagens recorrentes utilizadas pelos professores para ensinar vocabulário em LI, ressaltando aspectos que devem ser considerados nesse ensino: tipos de palavras, grau de proficiência do público-alvo, dentre outros. Dolz e Schneuwly (2004) explicitam a importância de se planejar aulas organizadas em sequência e módulos para melhorar as práticas da linguagem. Pinto (2013) discorre sobre a importância de o professor em formação inicial romper uma visão mecanicista de ensino rumo a uma prática mais progressista, ou seja, que incita a crítica e a transformação social e não a repetição de conteúdos. Pimenta e Lima (2017) incentivam o licenciando a vislumbrar o estágio como campo teórico e não somente prático, como tradicionalmente era visto.

Na análise dos dados, mais especificamente na seção 4.1, denominada *Sequência de atividades didáticas com a música Price Tag: critérios e elaboração e análise das atividades*, foi analisado o questionário aplicado aos alunos sobre a cantora Jessie J. Verificou-se que alguns estudantes conheciam a cantora e outros apenas algumas de suas músicas (sem saber que pertenciam à referida artista). As respostas ao questionário mostraram, em geral, que os alunos

eram receptivos ao ensino de LI com músicas e que eles não viam a presença das canções em sala de aula apenas como recreação, mas que almejavam aprender vocabulário, pronúncia etc. a partir das composições. Levando-se em consideração as respostas dos alunos, foi elaborada a SAD, constituída de duas partes.

A primeira parte da SAD, intitulada *Contextualizing a song*, foi dividida em quatro questões que abordavam as condições de produção de uma música (tais como a mensagem que a canção veicula, seu propósito, a época em que foi escrita e a linguagem usada nas composições). Depois de discutir esses aspectos, havia outra seção denominada *Contextualizing the song Price Tag*, que retomavam as perguntas da primeira parte da SAD e fazia aplicação à música trabalhada em sala de aula.

A segunda parte da SAD, *Understanding Vocabulary*, apresentava duas questões relacionadas à letra da canção e duas referentes ao clipe da música. Tinham o objetivo de levar o aluno a identificar na música trabalhada o vocabulário específico considerado fundamental para a compreensão da canção. A partir da análise, foi perceptível que, por um lado, a estagiária concebia o ensino como um processo colaborativo, composto pelo professor e pelo corpo discente. Mas, por outro, uma parte do tempo concentrava a aula em torno de si, centralizando o turno da fala e guiando as discussões. Embora tenha ensinado parte do vocabulário de modo contextualizado, utilizando as imagens e os sons do clipe, além de retomar expressões usadas em aulas anteriores, a estagiária também recorreu a práticas de tradução de palavras isoladas e tomadas de modo descontextualizado. Isso caracterizou o uso de ensino de vocabulário de forma direta e indireta se considerado o aporte teórico escolhido para norteá-las (OLIVEIRA, 2015).

A seção 4.2, intitulada **Ensino de vocabulário em LI com a música Price Tag: reações dos aprendizes e desafios do professor**, contém a análise de excertos das aulas com trechos das discussões promovidas em sala de aula. Dividida por aulas, três aulas ao total, esta seção retoma a SAD, analisando as falas dos alunos e da estagiária durante o seu processo de aplicação.

Diante do exposto na análise dos dados, conclui-se que as aulas de LI com o uso da música *Price Tag* como instrumento de ensino/aprendizagem se mostraram efetivas para a compreensão de vocabulário por parte dos estudantes. Os alunos aprenderam o vocabulário específico da temática apresentada na música, tentaram cantá-la praticando a pronúncia dos vocábulos e se posicionaram criticamente quanto ao que tema da canção. A abordagem do vocabulário por meio da instigação do corpo discente sobre o seu posicionamento acerca da

canção rendeu aulas colaborativas, com troca de aprendizagens tanto por parte da estagiária quanto por parte dos alunos.

Para a pesquisadora deste trabalho, as contribuições desta pesquisa foram muito importantes para sua formação/atuação enquanto professora em formação inicial. Em primeiro lugar porque, ao analisar sua experiência de estagiária, pôde reviver a satisfação que sentiu ao experimentar na prática os benefícios do uso de músicas para o ensino de LI. Em segundo lugar, ainda revisitando a sua experiência em sala de aula, a pesquisadora reconheceu que aulas baseadas em um aporte teórico são melhores de serem conduzidas, pois têm amparo teórico, e, com os módulos sequenciados, o tempo das aulas é melhor distribuído e bem aproveitado. E, em terceiro lugar, pelo fato de ela ter tido a oportunidade de fazer uma auto avaliação da sua prática docente.

Por fim, deixa-se algumas reflexões para professores em formação inicial. A primeira concerne em incentivá-los a promover a criação de um ambiente colaborativo em sala de aula, onde os alunos sejam agentes ativos da própria aprendizagem e construam um conhecimento significativo e relevante para a sua vida. A segunda refere-se à importância de se ter uma base teórica para ancorar as suas ações enquanto profissional. Muitos professores de LI usam a música para o ensino de inglês, porém, por não aportarem suas aulas em uma teoria ou não terem um objetivo claro para o seu uso, acabam utilizando a composição musical apenas para preencher um momento no final da aula. Assim, reproduzem a música para os alunos ouvirem e disponibilizam a letra da canção, não gerando, muitas vezes, aprendizagem. Neste contexto, a música só preenche alguns minutos da aula, porém não estimula a discussão nem a reflexão tanto para o professor como para os alunos. Mister é que as aulas com música promovam colaboração e efetiva aprendizagem da LE. Por último, sugere-se que a reflexão seja parte contínua da sua formação uma vez que nenhum profissional ficará pronto e sabedor de tudo, mesmo após anos de experiência, mas terá sempre que atualizar-se e ressignificar-se diante dos desafios da sala de aula.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 24 nov. 2020

CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CANI, Josiane Brunetti. COSCARELLI, Carla Viana. **Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas**. In: KERSCH, D. F. (et al.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

CARNIN, Anderson; GUIMARÃES, Ana Maria de Matos. **Sequências didáticas e formação inicial de professores**. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (org.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 125-153.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE**. 2004. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CORREIA, M. A. **A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação**. *Educar*, Curitiba, n. 36, p. 127-145, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n36/a10n36.pdf>. Acesso em 17/08/2020.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. **Sequência didática: Uma proposta metodológica curricular de trabalho com gêneros discursivos/textuais**. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (org.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 15-39.

DANTAS, Andréa Maciel; FELIX, Gabriela Costa Moraes. **A música como recurso didático na sala de aula de Inglês Língua Estrangeira (ILE)**. 2006. Monografia (Licenciatura em letras) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2006.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B.; **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ESCOLA ESTADUAL EDUCADOR PEDRO CIA. **Disciplinas Eletivas**. São Paulo. c2012. Disponível em: <https://eeepedrocia.com.br/disciplinas-eletivas/> Acesso em: 27 ago. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOBBI, Denise. **A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de Língua Inglesa**. 2001. 133 f. Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras (Mestrado interinstitucional em estudos da linguagem) - Universidade de Caxias do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/3066>. Acesso em: 23 abr. 2019.

GREEN, Anne-Marie. **Les comportements musicaux des adolescents**. Inharmoniques “Musiques, Identités”, Paris, vol. 2, p. 88-102, 1987.

J, JESSIE. **Jessie J - Price Tag ft. B.o.B**. 2011. (4m06s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qMxX-QOV9tI> Acesso em: 31 out. 2019.

JOURDAIN, Robert. **Música, cérebro e êxtase: como a música captura nossa imaginação**. (1997), tradução: Sônia Coutinho. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

KRASHEN, Stephen. Principles of Language Acquisition. In: KRASHEN, Stephen D. **Exploration in Language Acquisition and use: The Taipei Lectures**. Pearson Education Canada, 2003. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/explorations_chapter_one.pdf Acesso em: 01 set. 2020.

LETRAS. **Price Tag - Jessie J**. Letras.mus.br. [s.d]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/jessie-j/1777864/> Acesso em: 31 out. 2019.

MANZONI, A. S. S.; ROSA, D. B da. **Gênero canção: múltiplos olhares**. V Congresso de Pesquisa e inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica (CONNPEI 2010). Disponível em: <http://connpepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connpepi/CONNPEI2010/paper/viewFile/322/230>. Acesso em 24/10/2020.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. In: Dionísio, A.P, Machado, A.R., Bezerra, M.A., (org.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Ed. Lucena, 2002.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2006.

MTV BRASIL. **Dossiê Universo Jovem MTV 5 - Screen Generation**. Abril Radiodifusão S.A. 2010. Disponível em: http://www.aartedamarca.com.br/pdf/Dossie5_Mtv.pdf Acesso em: 29/07/2020.

MURPHEY, Tim. **Song and music in language learning: an analysis of pop song lyrics and the use of song and music in teaching English to speakers of other languages.** PhD Dissertation. 1989. Bern, Switzerland: Peter Long Publishers, 1990.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Aula de Inglês: do planejamento à avaliação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane A. SILVA, Flávia Danielle Sordi. ALENCAR, Maria Cristina Macedo. **A canção roda-viva da leitura às leituras.** In: ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na Escola.* São Paulo: Parábola, 2012. p. 181-198.

PEREIRA, Nielsen de Lima e Silva. **Música e texto: Um estudo comparativo da aquisição de vocabulário em Língua Estrangeira.** 2006. Tese (Mestrado em Aquisição da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/7117>. Acesso em: 25/06/2019.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2017.

PINTO, U. A. **O papel e os desafios da educação básica no Brasil.** In: PIMENTA, S.G.; PINTO, U.A. (Org.). *O papel da escola pública no Brasil contemporâneo.* São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 15-45.

RICHARDS, J. C. Songs in language learning. *TESOL Quarterly*, v. 3, n. 2, p. 161-174, 1969.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHOEPP, K. **Reasons for using songs in the ESL/EFL classroom.** *The Internet TESL Journal*, v. VII, n. 2, Feb. 2001. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/49392702/schoepp_using_songs.pdf?1475737319=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DReasons+for+using+songs+in+the+ESL+EFL+c.pdf&Expires=1598975273&Signature=RZlZ6Bth9aUg3ZIGkUb7R8~q1Cuz4kdzfMmpluD61BBjyhsvAli6Up-tz8T8Fe8v6I4UQRnSg1W6K3bTnJ7DPVuhLyNMUctU9QBT1UVL1RWi7WSQCF0BborsqOW2aSTtrbsakHoS82IAMA~WsFuy0Z81Bdtnz5H2I7yliu0Md-1vWTX3mSBD53uhQorK~-jbXex3VymU1HQ2T3sBJOJGQvJD4SH7-Q03I7NB8idV-dzHuOmt1pCjBp~b2z~75cK98m8LNs~I9mcOFbWalSTVHQuFVHNmsn0ca1FahTJgtqX6kDwym2gOezjtGob63b54vPu90IV6zA1C8o5TeFaQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA Acesso em: 29 ago. 2020.

SILVA, Alessandra Augusta Pereira da; LOURENÇO, Daiara da Silva. **Sequência didática: Possíveis contribuições e desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras**

modernas. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (org.). Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 181-201.

SILVA, Helena Lopes da. **Gênero, adolescência e música: um estudo de caso no espaço escolar.** Em Pauta, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/7480>. Acesso em: 21/06/2019.

TAMIOZZO, Fátima Garcia Tessarolo; GUEDES, Ana Paula. **Gênero música: estudando a linguagem e sua relação contextual.** Secretaria do Estado do Paraná, 2011. Disponível em: gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_fatima_garcia_tessarolo_tamiozzo.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

VALDIVIA, Angharad N. **Repensando a pedagogia para o século XXI: garotas adolescentes, cultura popular e a política de identidades juvenis.** In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). Século XXI: qual conhecimento? qual currículo? Petrópolis: Vozes, 1999. p.62-73.

APÊNDICES

APÊNDICE A – SAD

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DIDÁTICAS - PARTE I

CONTEXTUALIZING A SONG

1. Ao criar uma música você acha que o cantor pretende transmitir uma mensagem por meio dela ou não?
2. Ela também pode servir para fazer uma crítica a algo? E um elogio? Você conhece alguma música que faça isso?
3. Você acha que a época que uma música foi escrita tem relevância para a sua criação? Por quê?
4. A linguagem deve ser adequada ao público-alvo? Por quê?

CONTEXTUALIZING THE SONG PRICE TAG

Veja o vídeo clipe da música *Price Tag* da cantora Jessie J para responder o que se pede.

1. Vimos na última aula que a música tem o poder de fazer elogios, expor um problema atual, tecer críticas, exaltar uma pessoa, opor-se contra alguém etc. Em sua opinião, qual a finalidade da música *Price Tag*? Qual a sua mensagem central?

2. A música foi gravada em 2011. Você acha que a época em que foi escrita tem relevância para sua mensagem central? Justifique.

SIM () NÃO (). _____

3. Para qual público-alvo ela parece ter sido escrita? Por quê?

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DIDÁTICAS - PARTE II

UNDERSTANDING VOCABULARY

Releia a letra da música *Price Tag* e responda às questões abaixo:

- a) Você acha que é necessário algum vocabulário específico para compreender a música? Se sim, quais palavras você acha que são relevantes na composição?

- b) O que você acha que quer dizer o trecho “*It's like this man, you can't put a price on my life*”?

Reveja o vídeo clipe da canção e responda o que se pede

c) A seguir, observa-se uma sequência de enunciados que estão relacionados às imagens abaixo presentes no vídeo clipe. Marque a alternativa que aponta para a sequência correta:

() “we need to take it back in time”, “we Just wanna make the world dance”, “Ain’t about the uh cha-ching cha-ching”

() “So we gonna keep everyone moving their feed”; “we do this for love”; “waiting to see a sign of defeat”

() “That you can’t even have a good time”, “We don’t need your money”, “seems like everybody’s got a price”.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=qMxX-QOV9tI>

d) Em sua opinião, por quê as imagens tem relação com a temática central da música?

Thank you a lot! :)

Price Tag (feat. B.o.B) - Jessie J

Seems like everybody's got a price
I wonder how they sleep at night
When the sale comes first
And the truth comes second
Just stop for a minute and
Smile

Why is everybody so serious
Acting so damn mysterious
You got your shades on your eyes
And your heels so high
That you can't even have a good
Time

Everybody look to their left (yeah)
Everybody look to their right (ha)
Can you feel that (yeah)
Well pay them with love tonight

It's not about the money, money, money
We don't need your money, money, money
We just wanna make the world dance
Forget about the price tag

Ain't about the (ha) ch-ching ch-ching
Ain't about the (yeah) b-bling b-bling
We just wanna make the world dance
Forget about the price tag

We need to take it back in time
When music made us all unite
And it wasn't low blows and video hoes
Am I the only one getting... Tired?

Why is everybody so obsessed
Money can't buy us happiness
Can we all slow down and enjoy right now
Guarantee we'll be feelin'
All right

Everybody look to their left (yeah)
Everybody look to their right (ha)
Can you feel that (yeah)
Well pay them with love tonight
It's not about the money, money, money

We don't need your money, money, money

We just wanna make the world dance
Forget about the price tag

Ain't about the (ha) cha-ching cha-ching
Ain't about the (yeah) ba-bling ba-bling
Wanna make the world dance
Forget about the price tag

Yeah, yeah
Well, keep the price tag
And take the cash back
Just give me six strings and a half stack
And you can keep the cars
Leave me the garage
And all I
Yes all I need are keys and guitars
And guess what, in 30 seconds I'm leaving to
mars

Yes we leaving across these undefeatable
odds

It's like this man, you can't put a price on my
life

We do this for the love
So we fight and sacrifice every night
So we ain't gon stumble and fall never, nah
Waiting to see, a sign of defeat uh uh
So we gon' keep everyone moving their feet
So bring back the beat and then everyone
sing

It's not about the money

It's not about the money, money, money
We don't need your money, money, money
We just wanna make the world dance
Forget about the price tag

Ain't about the (ha) ch-ching ch-ching
Aint about the (yeah) b-bling b-bling
Wanna make the world dance
Forget about the price tag

It's not about the money, money, money
We don't need your money, money, money
We just wanna make the world dance

APÊNDICE B – Questionário direcionado aos alunos

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Curso: Letras-Inglês

Graduanda: Ana Paula Barbosa Farias

Questionário – Data: ___/___/___

Querido (a) participante, este é um questionário que irá me ajudar em minha pesquisa para a monografia; peço que o responda com franqueza. Não se preocupe, sua identidade será preservada.

1. Você conhece a cantora Jessie J?

SIM () NÃO ()

2. Você conhece alguma música dela?

SIM () NÃO ()

3. Se sua resposta anterior foi **sim**, responda: Você gosta das músicas da referida cantora?

SIM () NÃO ()

4. Você sabe quais temáticas são recorrentes nas músicas de Jessie J?

SIM () NÃO (). Se **sim**, quais?

5. Você compreende as letras das músicas de tal cantora?

() SIM () NÃO

6. Você acha que as músicas desta cantora possuem um vocabulário em Inglês muito diferente das palavras que você já conhece da Língua Inglesa?

() SIM () NÃO

7. Você acha que tais músicas podem ser usadas para a aprendizagem de vocabulário em Língua Inglesa? Por quê?

Thank you a lot!