

A música como ferramenta motivacional na aprendizagem de língua inglesa

RESUMO

Diante das dificuldades encontradas no ensino de Língua Inglesa, observadas durante as atividades de estágio e considerando a importância global e a abrangência comunicativa que o referido idioma adquiriu, buscamos, por meio deste trabalho, demonstrar que o uso de letras de música em sala de aula pode funcionar como ferramenta capaz de despertar interesse e motivação dos alunos. À luz das considerações metodológicas da Abordagem Comunicativa e da Pedagogia Histórico-Crítica conforme João Luiz Gasparin (2002), os autores propõem e demonstram o uso de música em sala de aula como ferramenta viável na medida em que possibilita ao professor trabalhar os conteúdos gramaticais de forma contextualizada, através de textos autênticos, aumentando, assim, o nível de participação e interação dos alunos observados.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Inglesa. Música. Motivação.

Guilherme Magri da Rocha

magri.guilherme@hotmail.com

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, Paraná, Brasil.

Rosiane Maria Gonzaga

magri.guilherme@hotmail.com

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, Paraná, Brasil.

Állef Ribeiro dos Santos

magri.guilherme@hotmail.com

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, Paraná, Brasil.

INTRODUÇÃO

Com a globalização e o rápido avanço da tecnologia, a Língua Inglesa rapidamente se tornou a principal língua de comunicação internacional, dada sua hegemonia cultural e político-econômica, alcançando todos os setores da sociedade, desde conversas informais em fóruns a transações comerciais de empresas. Nas escolas, o ensino de Língua Inglesa abre portas para que os estudantes acessem esse âmbito comunicativo, podendo assim interagir e modificar o mundo ao seu redor.

Durante a nossa observação realizada em período de estágio, obtivemos a possibilidade de visualizar as dificuldades que surgiam durante as aulas de Língua Inglesa. Assim, constatamos que, dentre outros, os maiores problemas enfrentados pelos professores são a baixa motivação e o desinteresse dos alunos, não havendo, em grande parte das aulas, participação ativa dos educandos. Esses problemas, muitas vezes, são frutos da insatisfação dos estudantes com aulas descontextualizadas, repetitivas, cansativas e de cunho gramatical, bem como de fatores externos à sala de aula, que acabam influenciando a motivação dos alunos. Dessa forma, novas alternativas de ensino se fazem necessárias a fim de superar esses problemas, de modo a melhorar a experiência e o rendimento do aluno na escola.

Considerando essas dificuldades, propomos como uma alternativa de ensino a utilização da música como instrumento pedagógico. A música faz parte da vida da maioria das pessoas, e está comumente associada a sentimentos como alegria, empolgação ou tristeza. Por isso, acreditamos que a motivação gerada pela música pode ser explorada em sala de aula com o objetivo de aprimorar o aproveitamento do aluno na escola. Segundo Kanel (1996), a música auxilia no ensino uma vez que, além de entreter o aluno, contextualiza e dá sentido ao aprendizado, pois é, muitas vezes, carregada de mensagens e discussões sobre realidades sociais (KANEL, 1996 apud GOBBI, 2001). Assim, a exposição desses conteúdos aos alunos possibilita que eles abram suas mentes para refletir sobre suas vidas individuais e como parte de um coletivo.

Portanto, esta pesquisa propõe contribuir para a melhoria da aprendizagem de Língua Inglesa por meio da utilização da música, tendo por objetivo analisar os fatores de interesse, motivação, memorização e inserção cultural que ela pode causar nos alunos e, assim, por intermédio da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Comunicativa, propor um Plano de Trabalho Docente visando tornar os discentes mais participativos e motivados durante as aulas.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Escolhemos como base para nossa pesquisa a Pedagogia Histórico-Crítica devido a essa teoria primar pelo ensino reflexivo, levando em consideração a construção social e histórica do homem. Utilizamos também a metodologia proposta por Gasparin (2002) como ferramenta de aplicação da pedagogia. O segundo pilar de sustentação desse trabalho é a Abordagem Comunicativa seguida de seus ideais de emancipação do aluno sobre a construção do conhecimento

científico, tendo em vista a extrema importância que a reflexão dos alunos sobre o saber escolar tem para os autores.

1.1 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: DIFERENTES MÉTODOS

O ensino das línguas modernas no Brasil está diretamente associado à transferência da corte portuguesa para a colônia. Segundo Leffa (1999, p. 04),

foi só muito lentamente, a princípio com a chegada da Família Real, em 1808, posteriormente com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e finalmente com a reforma de 1855, que o currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um status pelo menos semelhante ao das línguas clássicas.

Durante esse período surge o chamado Método de Gramática e Tradução. Nele, o ensino de língua estrangeira era feito através de tradução e análise gramatical.

Seu objetivo central [...] era adquirir conhecimentos gramaticais sobre a língua. Acreditava-se que quem domina a gramática, também domina a língua. Além disso, julgava-se que se um aluno era capaz de traduzir corretamente de uma língua para outra, mostrava com isso que realmente conhecia a língua. Por isso, as aulas consistiam principalmente em lições de gramática seguidas de exercícios de tradução (UPHOFF, 2008, p. 09).

Adotando o mesmo método pelo qual as chamadas línguas mortas eram ensinadas, não tardou para o ensino de línguas modernas entrar em declínio “junto com o desprestígio crescente da escola secundária, onde parecia predominar a ideia do ensino livre seguido de exames (os chamados exames de madureza, parcelados, preparatórios ou de Estado)” (LEFFA, 1999, p. 05). Posteriormente, com a instauração da república, a quantidade de idiomas oferecidos pela educação brasileira foi reduzida gradativamente, bem como a carga horária curricular.

Assim, para 76 horas semanais/anuais em 1892, chega-se em 1925, a 29 horas, o que é menos da metade. O ensino do grego desaparece, o italiano não é oferecido ou torna-se facultativo e o inglês e alemão passam a ser oferecidos de modo exclusivo; o aluno faz uma língua ou a outra, mas não as duas ao mesmo tempo (LEFFA, 1999, p. 06).

Segundo o autor, na década de 1930, algumas reformas educacionais foram feitas com intuito de reestabelecer a situação em que se encontrava o ensino. “A reforma de 1931 introduziu mudanças não apenas quanto ao conteúdo, mas principalmente quanto à metodologia de ensino” (LEFFA, 1999, p.7). Nessa ocasião, ganha força o chamado Método Direto, visto que o anterior sofria críticas por não ser considerado adequado ao ensino de uma língua viva. Essa perspectiva parte do princípio de que o aluno deve aprender a pensar no novo idioma; dessa forma, o uso da língua materna é tido como prejudicial ao aprendizado.

Ele visava ao uso ativo da língua estrangeira, especialmente na sua oralidade, e não mais à compreensão da estrutura gramatical da linguagem escrita. Aliás, a gramática devia ser ensinada, agora, de maneira indutiva, através de muitos exemplos práticos, e a tradução não era mais considerada uma prática importante (UPHOFF, 2008, p. 02).

O Método Direto, cuja origem remonta à Europa do final do século XIX, se popularizou no Brasil somente a partir de 1931, durante o governo Vargas, porém o ensino por meio dele ficou comprometido na medida em que a organização do sistema educacional não atendia às orientações que possibilitavam o devido funcionamento desse método. Conforme Uphoff (2008, p. 03), “faltavam condições apropriadas como materiais, um número adequado de aulas semanais, e, além disso, poucos professores na época possuíam formação específica na área do ensino de línguas”, sendo esses fatores os que acabaram levando seu insucesso dentro do contexto educacional brasileiro.

Para atender às necessidades comunicativas decorrentes da Segunda Guerra Mundial, surgem, nos Estados Unidos, programas de ensino que consistiam em ouvir e reproduzir palavras e estruturas em língua estrangeira. Este método, que ficou conhecido como Audiolingual ou Método Estruturalista, foi inicialmente desenvolvido para soldados americanos e se assemelhava ao Método Direto, no sentido de que a língua materna não era empregada em sala de aula. Para Uphoff (2008, p. 04) “as principais inovações diziam respeito ao fundamento teórico do novo método. Ele se baseava no behaviorismo, que enxergava a aprendizagem como um processo de imitação e repetição mecânica”. A pesquisadora também afirma que, apesar de o Método Audiolingual preconizar a ausência de explicações gramaticais, ele se contradizia na medida em que os materiais didáticos traziam estruturas gramaticais mais simples no começo e aumentavam gradativamente a complexidade. No Brasil, tal método passou a predominar nos centros culturais de língua inglesa a partir de 1950 e começou a ser bastante criticado a partir de 1970.

Nessa mesma década chega ao Brasil o Método Comunicativo, formulado seguindo os princípios de duas correntes que vinham ganhando força no que tange à educação: a primeira diz respeito à Teoria Funcional da Linguagem, que aborda o estudo dentro de diferentes contextos e práticas sociais. Para Larsen-Freeman (2000 apud KAWACHI, 2012, p. 25) “nos comunicamos quando usamos a língua para determinada função, como argumentar ou persuadir”, desse modo, o ensino de línguas deve se pautar em objetivos comunicativos diferentes. A segunda corrente que embasa o método é a Pedagogia Crítica, vertente pedagógica que trabalha o ensino sob a ótica da luta de classes (UPHOFF, 2008, p. 08). O Método Comunicativo continua ativo atualmente, “constituindo-se, inclusive, no modelo recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998)” (KAWACHI, 2012, p. 25). Para Uphoff, (2008, p. 07),

uma das principais reivindicações do método diz respeito à emancipação do aluno, que não deve mais exercer um papel tão passivo quanto no método estrutural, mas ser capacitado a se auto-afirmar e defender seus interesses e necessidades num ambiente onde se fala o idioma estrangeiro.

É importante ressaltar que diversos autores utilizam a terminologia Abordagem Comunicativa, o que pode gerar certa confusão entre os termos. Para Almeida Filho (2005 apud UPHOFF, 2008, p.8), o caráter prescritivo do método não considera as especificidades das situações de ensino, fazendo com que o professor fique preso à reprodução de procedimentos pré-estabelecidos. Dessa forma, enquanto o método constitui instruções detalhadas do que deve ser feito, a abordagem se apresenta de forma mais ampla e abrange princípios norteadores da prática educativa, pois

aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes. (ALMEIDA FILHO, 1993, p.15 apud UPHOFF, 2008, p.8)

Conforme a Abordagem Comunicativa, o ensino de línguas está atrelado a situações significativas para o aluno, de modo que, para a aprendizagem acontecer, o indivíduo deve reconhecer no objeto de estudo situações que lhe sejam familiares. Além disso, segundo Stipek (2002, p.181 apud KAWACHI, p. 43), “os alunos também são mais motivados quando os tópicos são de interesse pessoal”. Dentro dessa perspectiva, o foco em situações reais de uso da língua permite aos aprendizes desenvolver um papel autônomo em sua aprendizagem e possibilita ao professor maior autonomia ao preparar suas aulas, uma vez que a Abordagem Comunicativa não a amarra ao material didático.

1.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SEU CARÁTER EMANCIPADOR

A Pedagogia Histórico-Crítica (doravante PHC), desenvolvida por Demerval Saviani no final da década de 1970, parte da premissa de que a educação, bem como o trabalho, constitui característica inerente ao ser humano. Para o autor, “dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (2011, p. 11). Dessa forma, é o trabalho que diferencia o homem dos demais animais no sentido de que lhe possibilita modificar a natureza em benefício próprio. Conforme o professor,

sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação (SAVIANI, 2011, p. 11).

Partindo desse pressuposto, podemos definir a educação como a representação mental da ação. Isso porque ela “inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)” (SAVIANI, 2011, p. 12). Para o autor, tal representação pode ser denominada como trabalho não material, na medida em que é através da educação que os conhecimentos que permitem ao homem transformar o mundo são mobilizados. Dessa forma,

podemos, pois, afirmar que a natureza da educação se esclarece a partir daí. Exemplificando: se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos) (SAVIANI, 2011, p. 12).

Sendo assim, Saviani (2011) preza pela construção histórica da natureza humana e da educação enquanto fenômeno próprio do homem. O pesquisador afirma que:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p. 13).

Desta forma, a educação dentro da perspectiva da PHC promove a consciência crítica dos estudantes à medida que lhes permite entender a natureza histórica do conhecimento e os contextos em que o saber histórico é produzido, de modo que os alunos possam aprender o processo de produção do saber e não apenas o produto final (saber sistematizado). Dentro dessa perspectiva, cabe ao professor fazer com que o saber seja passível de assimilação pelos alunos, por meio da adequação do saber a realidade escolar.

1.3 A MÚSICA NO ENSINO

Acredita-se que a música tenha sido utilizada como ferramenta de ensino desde o início da educação formal. Conforme Murphey (1990) “a música já era usada pelos gregos visando a instrução social” (apud GOBBI, 2001). Já no ensino de línguas, a utilização de canções começou a se fazer presente na Idade Média, seguindo o percurso histórico em períodos tanto de popularidade quanto de total desuso. Gobbi (2001) observa que essa oscilação é causada pelo surgimento de novas tendências de metodologia de ensino, evidenciando ainda as diferenças individuais dos professores, além de revelar que o primeiro artigo sobre a música no ensino de inglês só foi publicado em 1949 por Gravenall, que relatava o poder de memorização, aquisição de vocabulário e padrões culturais presentes na música, mas criticava a agramaticalidade que as músicas podiam conter, como o uso de gírias e expressões. Mais estudos nesse sentido começaram a surgir a partir dos anos 60 e 70. Esses, contudo, se tornaram relevantes no contexto do ensino apenas a partir do século XX, quando a música passou a ser vista como uma estratégia de ensino produtiva e benéfica.

Atualmente, sua utilização como um instrumento de ensino nas aulas de língua inglesa é útil, pois ajuda o aluno a aprender de forma mais descontraída e prazerosa, ampliando e facilitando o processo de aprendizagem, além de prender a atenção dos alunos. Como afirma Kawachi (2012, p. 43), “atividades que envolvem música chamam a atenção dos alunos por estes serem naturalmente interessados por ela, assim, há mais participação e o conteúdo trabalhado com este recurso apresenta-se mais atraente e significativo para os aprendizes”. A música impulsiona, dessa forma, a vontade de aprender e oferecendo ao professor uma gama de possibilidades em sala de aula, visto que é possível trabalhar tanto as questões gramaticais e linguísticas do idioma como a cultura e o contexto histórico-social presente por trás da composição.

Mais uma gratificação concebida pelo trabalho com a música em sala de aula é a ambientação agradável que ela cria, como defende Krashen (1987) apud Woyciechowski (2008, p. 07). Conforme o pesquisador,

emoções negativas, como ansiedade, desmotivação, falta de confiança agem como um filtro impedindo a aquisição da mesma. A música ajuda a criar um ambiente agradável, que evoca emoções positivas, baixando o filtro afetivo e facilitando a aquisição de uma língua (WOYCIECHOWSKI 2008, p. 07).

Bartle (1962, apud GOBBI, 2001) concorda com essa ideia salientando que a música pode “propiciar prazer e um clima favorável, necessários para a construção de uma boa abordagem em sala de aula”. Souza (2014, p. 09) acrescenta que essa ambientação gerada pela música facilita o aprendizado quanto à concentração, à imaginação, à inspiração e à memorização. Outros benefícios desse ambiente harmônico são apresentados por Kuriki (2013 p.108), como a diminuição da tensão em sala, menor nível de indisciplina, sintonia entre professores e alunos e uma maior sensibilidade cultural.

Ademais, a música gera ocasionalmente um fenômeno denominado por Gobbi (2001 p.24) como *song-stuck-in-my-head* (SSIMH), que remete à memorização de uma música de forma espontânea ou não. Esse fenômeno é constantemente relatado por muitas pessoas, principalmente após uma música fazer sucesso e ser tocada constantemente nas rádios, levando quem escuta a memorizar o ritmo, a letra ou ambos, sem ou com o mínimo de esforço para tal. O fenômeno do SSIMH “reforça a ideia de que a música trabalha em nossa memória a curto e longo prazo” (MURPHEY, 1990 apud GOBBI, 2001). Entendemos que, no ensino, esse fenômeno é benéfico, pois “os alunos começam a pensar mais na língua inglesa porque o refrão e a letra ficam por um longo tempo em suas mentes” (SILVA, 2013, p. 69).

Outro importante aspecto da música é o fato dela se constituir como um material autêntico, ou seja, materiais que não são produzidos especificamente para o ensino. Kanel (apud GOBBI, 2001) explica que canções criadas com propósitos pedagógicos são menos eficientes que músicas autênticas.

No caso dos materiais propriamente autênticos, produzidos na língua alvo para nativos da língua alvo, esses representam sociedades e culturas reais, e seu desenvolvimento em sala permite ao aluno a imersão necessária para que ele se aproxime dessa cultura. Esse tipo de material se adequa muito bem na PHC, pois seu caráter autêntico possibilita que o aluno leve em consideração o contexto histórico-cultural em que o material foi produzido. Kawachi (2012, p. 34) afirma que “a música representaria uma intersecção cultural entre o dia-a-dia do aluno e a língua estrangeira, contribuindo para conscientizar o aprendiz da pertinência da língua inglesa para seu cotidiano”. Com essa imersão, os alunos passam a se interessar mais pela língua alvo, tornando o processo de aprendizagem muito mais fácil e agradável.

A música como material autêntico pode ser questionada, pois seu conteúdo pode ou não retratar fatos que ocorreram na realidade. Collie e Slater (1988, p.4) atestam ainda que o mundo representado por uma forma de arte é um mundo criado, logo, ficcional. Esse mundo pertence a um contexto funcional vívido, em que residem fatos e personagens que representam um cenário real de uma cultura e sociedade. Com esse contato a uma nova realidade, os alunos se apoderam de um enriquecimento cultural muito amplo, sendo capazes de, segundo Collie e

Slater, expandir seus horizontes de expectativa a partir da descoberta de peculiaridades dos integrantes de outra sociedade, noutra contexto.

Portanto, quando expostos a uma situação de imersão, os alunos se tornam mais conscientes do mundo ao seu redor, percebendo que existem diversas culturas e que cada uma delas é rica em conteúdo e, dessa forma, tornam-se mais interessados a aprender e a interagir.

1.4 A MOTIVAÇÃO E O APRENDIZADO

A palavra motivação, definida no Dicionário Michaelis como o conjunto de fatores de natureza afetiva, intelectual e fisiológica que atuam nas pessoas, influenciando o comportamento para, dessa forma, estimular o interesse e a curiosidade nesses indivíduos, é essencial na aprendizagem no sentido de que “determina o envolvimento do aprendiz com o processo de ensino-aprendizagem de uma língua [...] sendo objeto de análise desde 1936” (OXFORD, 1999 apud KAWACHI, 2012, p. 35). A música corresponde à proposta dessa definição, pois atua nos três fatores citados. Como aponta Hangreaves,

a música preenche muitas funções cognitivas, sociais e emocionais através da demonstração de que tem poder para influenciar comportamentos diversos como a escolha de um produto pelo consumidor e comportamentos associados às compras; eficiência no trabalho; percepção temporal e tendência de aguardar por sinais; velocidade de ingestão de comidas e bebidas; eficiência nas tarefas cognitivas; humores e estados emocionais das pessoas, suas atitudes em diferentes ambientes e a probabilidade de lá permanecerem (JUNIOR, 2012, p. 08).

Nesse âmbito, a utilização de materiais autênticos se reforça quanto a sua importância, posto que, para Stipek, (2002, p.181 apud KAWACHI, 2008, p. 43), “há evidência considerável de que quando os alunos leem materiais que eles consideram interessantes, eles compreendem melhor e se lembram mais desse material”. Desse modo, a motivação age de forma a favorecer um bom desenvolvimento de aprendizagem, visto que

o indivíduo motivado é esforçado, persistente e atento à tarefa que está realizando, possui objetivos, desejos, aspirações, gosta da atividade, experimenta o reforço a partir do sucesso e a decepção a partir do fracasso, faz atribuições ao sucesso e/ou fracasso, é animado utiliza estratégias para ajudá-lo a atingir seus objetivos” (STIPEK, 2002, apud KAWACHI, 2008, p. 43)

É importante destacar que a motivação pode ocorrer de dois modos, denominados motivação extrínseca e motivação intrínseca. Na motivação extrínseca, os fatores motivadores são considerados externos, como a relação do aluno com o ambiente de estudo, com os colegas, com o professor, ou até mesmo com os materiais didáticos, ou seja, tudo aquilo que pode ser desenvolvido por fatores externos para interagir com esse aluno. Já na motivação intrínseca, entendida como a motivação interna, está associada à força interior, representada por meio de metas, objetivos pessoais e a auto apreciação. Kawachi (2008) afirma que a maior parte dos estudantes é extrinsecamente motivada, seja por se identificarem com falantes nativos, seja pelo domínio que a tecnologia ou os produtos culturais externos influenciam em suas vidas, ou até mesmo em sala de

aula por meio da obtenção de boas notas ou do elogio de um professor. Quanto à motivação intrínseca, esta ocorre quando o aluno se interessa pelo que está sendo estudado, de forma a traçar objetivos a si mesmo, se sentindo bem ao alcançá-los. Para que isso aconteça, segundo Dorney (2001 apud KAWACHI 2008, p. 125), “é preciso variar as tarefas, tornando-as desafiadoras por meio da apresentação de elementos novos, ao mesmo tempo em que o conteúdo das atividades está relacionado com o interesse dos aprendizes”.

Ao utilizar a música, o aluno é motivado extrinsecamente e intrinsecamente, pois a música, como objeto de interesse, influencia a participação e interação, enquanto ainda age de modo que “consegue alcançar a psique das pessoas, porque o ato de escutar músicas libera em nosso cérebro um neurotransmissor chamado dopamina, este é responsável por enviar sensações de prazer para todo o corpo humano”. (BOYCE-TILLMAN, 2000 apud DUARTE E MELO, 2017, p. 12485)

Outro processo potencialmente motivador que ocorre ao utilizar-se a música como instrumento de ensino é a mimese. O conceito de mimese é apresentado por Aristóteles (1953) como o processo de imitação que o homem executa, ocorrendo quando, de algum modo, representamos de uma forma pessoal o produto originalmente criado por outrem. Isso ocorre pois

a tendência para a imitação é instintiva no homem, desde a infância. Neste ponto distinguem-se os humanos de todos os outros seres vivos: por sua aptidão muito desenvolvida para a imitação. Pela imitação adquirimos nossos primeiros conhecimentos, e nela todos experimentamos prazer (ARISTÓTELES, 2001, p. 04).

Dessa forma, o processo mimético ocorre de forma natural, beneficiando tanto o aprendizado quanto a motivação. Para Gasparin (2002, p. 84), “com o auxílio da imitação, a criança passa do que é capaz de fazer para o que ainda não é capaz”. Quando trabalhada a música, o processo de imitação pode ocorrer em diversas instâncias, principalmente na expressão oral, como na imitação da pronúncia, ritmo, entoação, velocidade e sotaque. Aristóteles (1953) explica que, além do prazer propiciado pela execução da imitação, ao aprender a identificar o produto original por meio da representação, também sentimos prazer.

Por meio dos apontamentos teóricos levantados nesta seção, trataremos a seguir da metodologia adotada e dos passos tomados, a fim de coletarmos dados para discussão.

2. METODOLOGIA

Como instrumento organizador e didático de aplicação das aulas, escolhemos o Plano de Trabalho Docente (PTD), por melhor se adequar às teorias e às propostas desta pesquisa. O PTD proposto por João Luiz Gasparin (2002) em Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica tem caráter dialético e de contextualização, prezando principalmente pela estratégia Prática → Teoria → Prática, que consiste em acolher o conhecimento de mundo já obtido pelo aluno, teorizá-lo, transformá-lo em conhecimento científico para, então, formar uma nova prática social. Esses passos são desenvolvidos por meio de uma sequência de aulas, composta por cinco níveis, que serão discutidos conforme o relato dos passos tomados durante a realização das atividades. No PTD, o aluno é estimulado

quanto a sua autonomia de aprendizagem, enquanto o professor age não como um transmissor de conteúdo, mas sim como um mediador entre o aluno e o gênero estudado.

É importante destacar, no entanto, que a terminologia Plano de Trabalho Docente é utilizada, muitas vezes, para designar Planos de Ação diferentes. Nesse sentido, o pesquisador explica que

o Projeto de Trabalho (Gasparin, 2003) embora citado como Plano de Trabalho Docente por alguns pesquisadores como Lopes (2013) não é o mesmo adotado pela SEED, ainda que a finalidade de ambos seja a de propiciar o planejamento da ação do professor e possibilitar o trabalho focado nas práticas de linguagem configuradas em gêneros textuais. (NASCIMENTO, E; ROSOLEM, L., 2013, p. 04).

Portanto, reafirmamos que o instrumento escolhido é o proposto por Gasparin (2002), e não o documento apresentado nas Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna de 2008. Por essa razão, lançamos mão de um diário de pesquisa, no qual realizamos anotações, a partir de nossas observações pessoais ao longo das aulas, sobre como a música afeta os alunos durante o desenvolvimento de nosso plano de aula, e, por fim, aplicamos um questionário para levantar mais informações a serem analisadas, com o objetivo de determinar como os alunos eram afetados.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada durante o período de estágio obrigatório em duas escolas públicas, uma no estado de São Paulo e outra no estado do Paraná, sendo o público alvo deste trabalho duas turmas da primeira série do ensino médio. Cada sala contava com aproximadamente 30 alunos, todos com características muito heterogêneas. A turma que pertencente à escola de São Paulo encontrava-se no segundo bimestre, e possuía como maior desafio a falta de conhecimento de vocabulário em língua inglesa, o que impede os alunos de formar frases, ainda que entendam as regras gramaticais. Além disso, os estudantes e o professor consideram o material didático fornecido, principalmente o caderno do aluno, como muito avançado para o nível dos estudantes, sendo construído quase todo em língua estrangeira, assim, gerando um sentimento de desmotivação muito grande.

Na escola do Paraná, a turma estava em transição do primeiro para o segundo trimestre. Os alunos possuíam dificuldade especialmente com verbos irregulares do Simple Past, mas também com o vocabulário. A professora estava buscando formas alternativas de aplicar uma revisão, para então seguir para o próximo conteúdo. A turma encontrava-se muito desmotivada, e, quanto ao material didático, embora aborde os gêneros textuais de uma forma um pouco mais contextualizada, é considerado desinteressante tanto para os alunos quanto para a professora, pois os gêneros trazidos pelo livro não representam, em sua maioria, textos encontrados do cotidiano dos alunos. Para facilitar a discussão, atribuiremos a seguinte nomenclatura para as turmas: para a de São Paulo, turma A, e, para a do Paraná, turma B.

Visando a atender ambas as dificuldades apresentadas pelas turmas em questão, escolhemos a música *Because You Loved Me*, da cantora Celine Dion, que

possui elementos textuais capazes de beneficiar a ambas as turmas. Apresentamos a seguir o percurso de aplicação e observação desenvolvido durante as aulas.

2.2 1º NÍVEL – PRÁTICA SOCIAL INICIAL

Como ponto de partida para o processo de aplicação do PTD, a Prática Social Inicial proposta por Gasparin (2002) fornece a oportunidade de se trazer para a sala de aula o conhecimento prévio que os alunos possuem em relação ao conteúdo a ser trabalhado, mostrando a conexão do gênero com a realidade. Sendo assim, cabe ao professor a tarefa de instigar os alunos de modo que esses possam relacionar o conteúdo que estarão estudando com seu cotidiano, para que o aluno entenda de fato o porquê de estar estudando aquilo.

Nessa etapa, iniciamos o procedimento de aplicação apresentando diretamente o gênero aos alunos, distribuimos uma cópia da letra da música para todos e iniciamos a discussão, indagando primeiramente se eles sabiam qual era a variedade de texto que haviam recebido. Nas duas turmas, a maioria dos alunos identificou o gênero letra de música logo de início. Passamos então para um debate sobre o que os alunos já sabiam a respeito do gênero, e como ele é utilizado em seu cotidiano.

Na turma A, a discussão ocorreu de forma muito fluida. Primeiramente os alunos conversavam apenas com o professor, mas logo a discussão se estendeu e os alunos iniciaram a debater sobre o gênero entre eles, relatando seus gostos musicais, cantores favoritos etc.

Na turma B, a discussão começou de forma tímida, os alunos pareciam um pouco retraídos, então optamos por contar nossa experiência com o gênero primeiro, dessa forma, os estudantes começaram a se sentir mais confortáveis a debater.

Quando questionados sobre onde buscavam o gênero letra de música, a maioria relatou que procurava em sites da internet ou em aplicativos de celular. Quanto à frequência de uso, a maior parte dos alunos disse que escutava música pelo menos uma vez ao dia, muitas vezes por meio do celular ou em rádios.

Definimos junto aos alunos os objetivos para que os para que eles pudessem identificar o que era esperado alcançar ao fim do desenvolvimento da atividade, todos envolvendo as necessidades linguísticas dos alunos. Por fim, levantamos questionamentos para ambas as turmas acerca do que gostariam de aprender em relação ao gênero e anotamos. A maioria levantou dúvidas sobre a composição estrutural do texto e questionamentos sobre a função social do gênero; alguns, no entanto, disseram que gostariam de aprender a cantar a música, ou pelo menos a pronunciar de forma correta. Esse momento é especialmente importante pois, para Gasparin (2002, p. 26), “a partir da realidade vivenciada, os alunos desafiam a si mesmos e ao professor a irem além do proposto, do conhecido, do programado. É um convite a ultrapassar o cotidiano, o imediato, o aparente”.

Com esse desafio de aprender além do programado, percebemos que os alunos já se sentiram mais motivados, além disso, ao darmos a oportunidade para que eles falassem durante as aulas, e não apenas os professores, notamos que todos já se sentiam mais interessados em participar. Essa etapa durou apenas uma aula.

2.3 2º NÍVEL – PROBLEMATIZAÇÃO

Para Gasparin (2002, p. 36), “a problematização representa o momento do processo em que a prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento”. Sendo assim, a segunda etapa consiste na discussão de questões visando situar o gênero como uma ferramenta social, garantindo assim que o aluno passe a entender o porquê de estar aprendendo aquele gênero e qual função ele desempenha na sociedade, aproximando seu conhecimento prévio do conhecimento científico.

Questões foram levantadas para a discussão, como a definição de música, sua origem, como, por quem e para quem é produzida, a importância da música para a sociedade e a transmissão de mensagens e conceitos que a música transpassa, contrastando essas realidades locais com as internacionais, promovendo o olhar reflexivo e crítico dos alunos quanto ao mundo ao seu redor. Ambas as turmas participaram da discussão, porém ainda se sentiam pouco animados com a aula. Depois da discussão, revelamos o fato de alguns dos questionamentos levantados pelos estudantes na Prática Social Inicial terem sido respondidos por eles mesmos, e percebemos um ânimo maior dos alunos ao se darem conta de que eles já possuíam certas respostas, só não as tinham debatido ainda. Essa etapa também durou apenas uma aula.

2.4 3º NÍVEL – INSTRUMENTALIZAÇÃO

Nessa etapa, Gasparin (2002) defende que o educando passa a se apropriar de instrumentos sociais, culturais e científicos capazes de transformar e desenvolver o conhecimento prévio que o aluno já tinha em relação ao gênero. Ainda nesse nível, é possível trabalhar de forma mais eficiente os elementos estruturais e linguísticos presentes no texto, pois o professor possui material para mostrar exemplos, explicar e discutir. Além disso, pelo contato direto com o gênero, o aluno é capaz de internalizar esses elementos.

Para desenvolver as atividades, iniciamos disponibilizando o áudio da música para que os alunos pudessem ouvi-la. Repetimos duas vezes, sem que os alunos tivessem acesso a sua letra. A partir disso, levantamos um questionamento acerca da temática que a música tratava, evitando traduções. Nesse processo, os alunos da turma B demonstraram mais dificuldade, ficando todos por um longo período em silêncio antes de começarem a se posicionar, enquanto os educandos da turma A começaram a discutir logo após ouvirem a música. Os estudantes levantaram como tema principalmente o amor, mas consideraram outras possibilidades, como a depressão e a fé. Discutimos um pouco sobre essas temáticas e juntos todos começaram a tentar compreender o texto. Após um tempo de discussão, deixamos que eles escutassem a música novamente e então encerramos a primeira aula.

Na segunda aula, deixamos que os estudantes ouvissem a canção novamente, mas dessa vez pedimos para que acompanhassem olhando a letra da música. Depois, pedimos para que eles identificassem as palavras que eles já conheciam, e as circulassem. Os alunos estavam com dificuldades, então propusemos que formassem grupos, e percebemos que logo juntaram seus conhecimentos e construíram um arsenal de palavras significativo. Notamos que embora houvesse

bastantes dificuldades, os alunos já se mostravam muito interessados e participativos. A turma B identificou somente as palavras mais básicas, como *forever, times, dream, love, you, baby, I, see* e *star*. Já a turma A conseguiu identificar uma gama maior e mais complexa de palavras, como *wrong, thankful, gave, touched, faith, lies, everything, true* e *said*. Aproveitando a contextualização da aula, decidimos passar uma revisão sobre os verbos irregulares para ambas as turmas, mostrando os exemplos dos casos ocorridos na música que estavam estudando. A partir disso, percebemos que os alunos passaram a entender melhor a música, pois ganharam conhecimento de um número maior de palavras, então prosseguimos para a tradução. Com o auxílio do dicionário, propusemos que cada grupo traduzisse um trecho da música. Os alunos já sabiam usar o dicionário bilíngue, pois já tinham executado a tarefa de tradução diversas vezes antes. Outro ponto que notamos é que todos demonstraram facilidade em atribuir o significado correto da palavra quando traduziam. Acreditamos que isso ocorreu pois os alunos já sabiam de qual tema a música se tratava. Passamos a discutir novamente a temática da música e percebemos que ao tratar de assuntos que os alunos conseguiam se identificar, como o amor e a importância que outras pessoas possuem em nossas vidas, a motivação e o interesse das turmas aumentaram. Com isso, a maior parte dos alunos participou ativamente da discussão, com opiniões críticas e fundamentadas na realidade ao seu redor.

Na terceira aula nos atentamos aos aspectos estruturais do gênero, como a divisão entre estrofes e refrão, a rima e a comparação com poesias. Propusemos que ouvissem a música novamente, dessa vez se atentando a pronúncia, e, depois disso, que tentassem ler seguindo a letra da música. Ambas as turmas apresentaram certa dificuldade, então indicamos que ouvissem os trechos da música, e logo em seguida pronunciassem, tirando as dúvidas com o professor caso não conseguissem entender alguma pronúncia, método que se mostrou bem efetivo. Depois de algumas tentativas os alunos já pronunciavam bem as palavras. Notamos que de fato os discentes tendem a imitar a entoação e a pronúncia da cantora. Encerramos a aula indicando para que os alunos escutassem a música em casa, por meio da internet ou de alguma plataforma a qual tivessem acesso.

Na quarta aula, notamos que nem todos os alunos haviam ouvido a música em casa, por isso a disponibilizamos novamente para que escutassem antes de prosseguirmos com a atividade. Propusemos então que, seguindo a letra da música, tentassem cantá-la enquanto ouviam a canção novamente. Os alunos de ambas as turmas participaram bem, notamos que muitos dos alunos estavam um pouco tímidos ou inseguros para cantar a música, mas a motivação e o clima favorável da sala serviram para quebrar essa barreira. Quando percebemos que os alunos já estavam confortáveis, tiramos a canção e pedimos para que lessem a letra musical novamente, sem cantar. Notamos uma grande melhora da pronúncia em relação à aula anterior. Sugerimos eles cantassem novamente, mas, dessa vez, colocamos uma versão karaokê da canção para que eles cantassem de modo que a voz da cantora não sobressaísse a deles. No decorrer da atividade, notamos que o clima da sala era muito agradável, os alunos estavam todos muito animados e claramente se divertindo. Cantaram a música três vezes, e, como alguns estudantes ainda questionaram algumas palavras, aproveitamos o tempo restante da aula para sanar algumas dúvidas que os alunos ainda possuíam.

2.5 4º NÍVEL – CATARSE

Nesse nível, Gasparin (2002) propõe que os educandos façam uma síntese mental, reelaborando o conteúdo aprendido. Com o contato com o novo conteúdo, espera-se que ele faça um novo sentido para o aluno, por isso, torna-se necessária uma discussão a fim de determinar o que o aluno internalizou para si. Após o debate, é necessário avaliar se todos os objetivos estipulados pelo professor e pelos alunos foram atingidos. Para isso, propõe-se trabalhar questões dissertativas sobre o conteúdo e o gênero estudado.

Começamos a aula de modo a debater, oralmente, sobre possíveis dúvidas que os alunos ainda poderiam ter. Depois, retomamos aos objetivos que traçamos na Prática Social Inicial, observando se todos foram atingidos. Os educandos se mostraram muito contentes ao perceberem que tinham alcançado o proposto pela atividade e por eles mesmos. Após isso, propusemos um questionário aos estudantes, no qual haviam perguntas relacionadas ao PDT realizado, bem como perguntas relacionadas ao que acharam das aulas e da metodologia adotada. Essa etapa durou uma aula e encerrou nossa atividade em sala relacionada ao PTD.

2.6 5º NÍVEL – PRÁTICA SOCIAL FINAL

Esse nível é responsável pela mudança de atitude dos alunos, demonstrada por meio de suas ações e atitudes após a experiência do conteúdo vivido em sala. Com o novo conteúdo internalizado, problematizado e sistematizado, o aluno deve ser capaz de transformar sua realidade social. Para Gasparin (2002, p. 142), “a Prática Social Final é a nova maneira de compreensão a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas a essência do real, do concreto”. Sendo assim, a relevância dessa mudança não influencia apenas no comportamento em sala de aula dos alunos, mas em suas práticas sociais durante toda a sua vida.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao iniciarmos a aplicação do PTD, notamos que os alunos já demonstraram um maior interesse quando comparados com o período anterior às atividades, seja pelo conteúdo escolhido ser uma música seja pela novidade de ter novas pessoas em sala. No decorrer das atividades, reparamos que gradualmente os alunos foram se motivando e se mostrando mais participativos, principalmente após perceberem que eles eram os construtores de seu próprio conhecimento. Sentimos que os educandos não possuíam dificuldades para se posicionarem criticamente, apenas não tinham oportunidades para fazer isso, emergindo a realidade de que não era costume serem estimulados e motivados a pensarem e se expressarem sobre os assuntos tratados nas aulas. Notamos que trabalhar um objeto significativo para o aluno naturalmente o mantém interessado, e ao criar-se a possibilidade para que todos se comuniquem e expressem suas opiniões, a motivação de toda a turma aumenta.

Não deixamos de perceber também que, ao entrar em contato com a música, os estudantes se mostraram mais alegres, com sorrisos e muito mais receptivos, o

que revela que os alunos realmente estavam se divertindo enquanto aprendiam. O clima da sala se tornou muito agradável, e poucos foram os casos de indisciplina.

No questionário, começamos apresentando questões dissertativas a respeito do gênero que os educandos estudaram, a fim de verificar se os alunos internalizaram o conhecimento sistematizado. Constatamos que a maioria explicou o papel social da música de acordo com aquilo que concluíram a partir da problematização, ou seja, apresentaram um conceito científico e fundamentado. Nas demais questões obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 1 – Você achou a aula interessante?

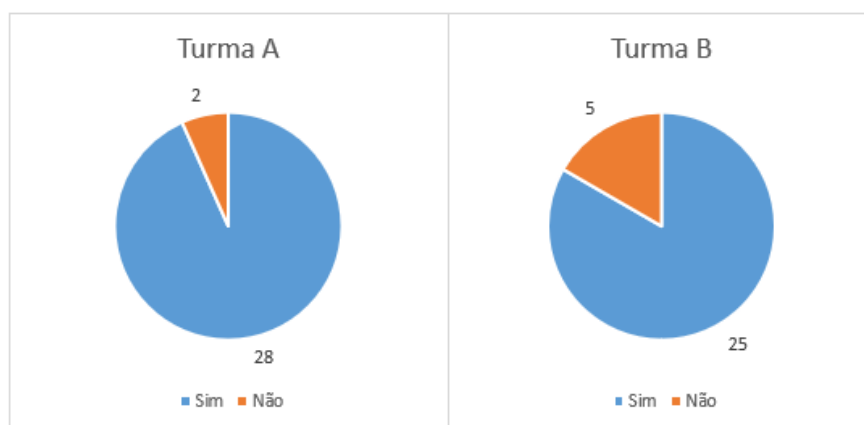
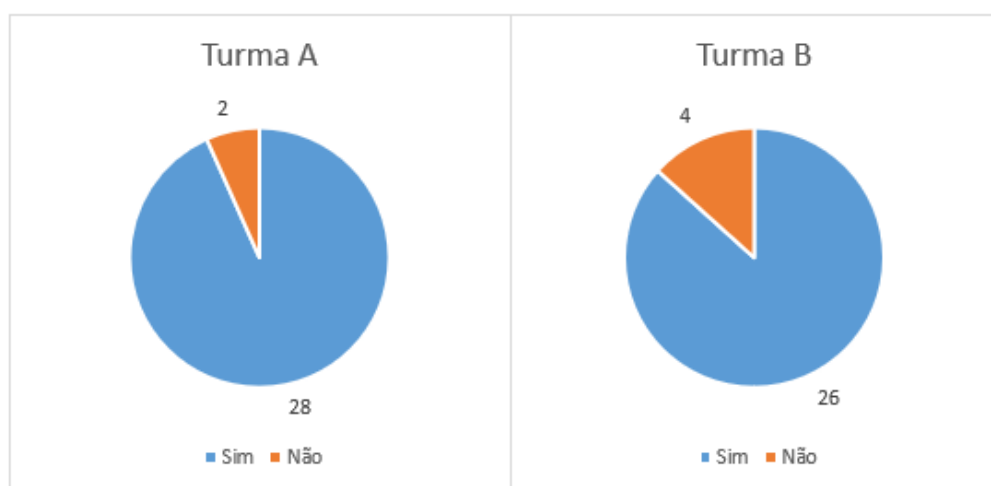
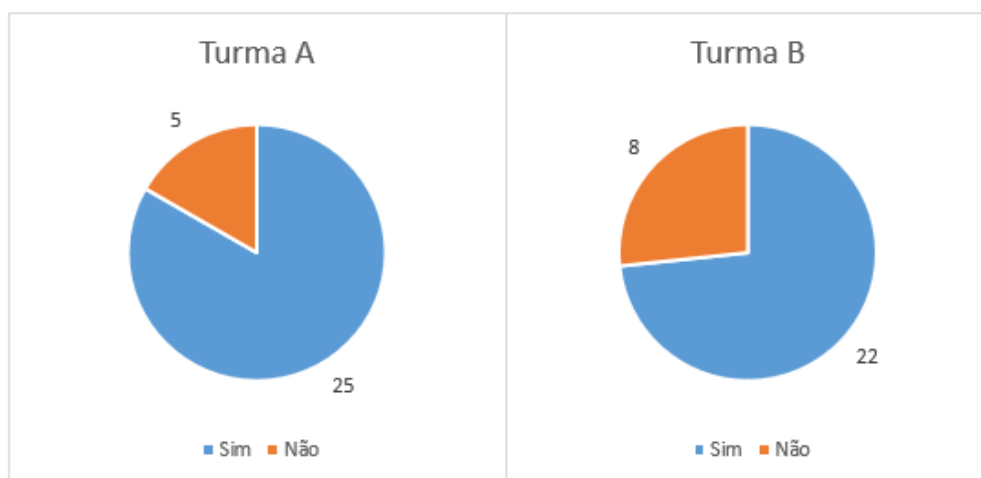


Gráfico 2 – A música trabalhada te fez pensar de modo crítico em algum tópico de seu cotidiano?



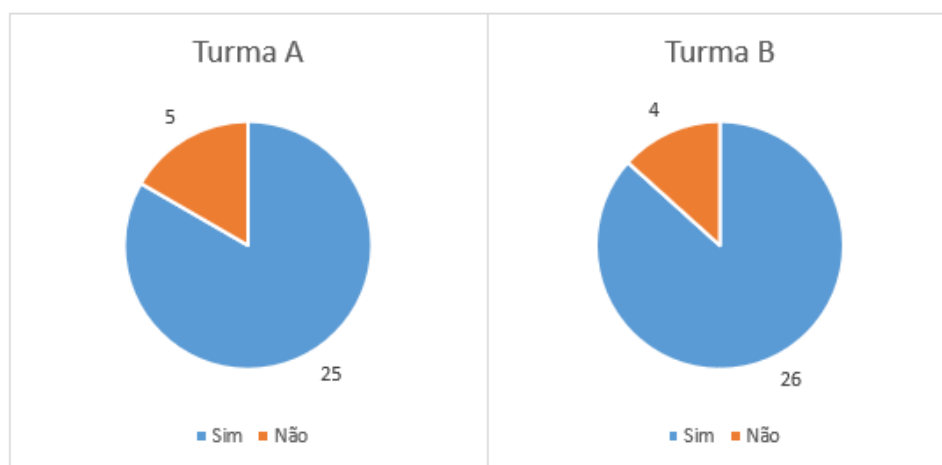
Os gráficos 1 e 2 mostram que o trabalho com a música foi interessante para os alunos. Notamos no gráfico 2 que em ambas as turmas a maioria dos educandos refletiram sobre as mensagens que a música propôs, o que comprova que os alunos viram no conteúdo estudado algo fizesse sentido e era familiar na vida deles.

Gráfico 3 – Você conseguiu assimilar melhor os conteúdos gramaticais depois de ver exemplos na letra da música?



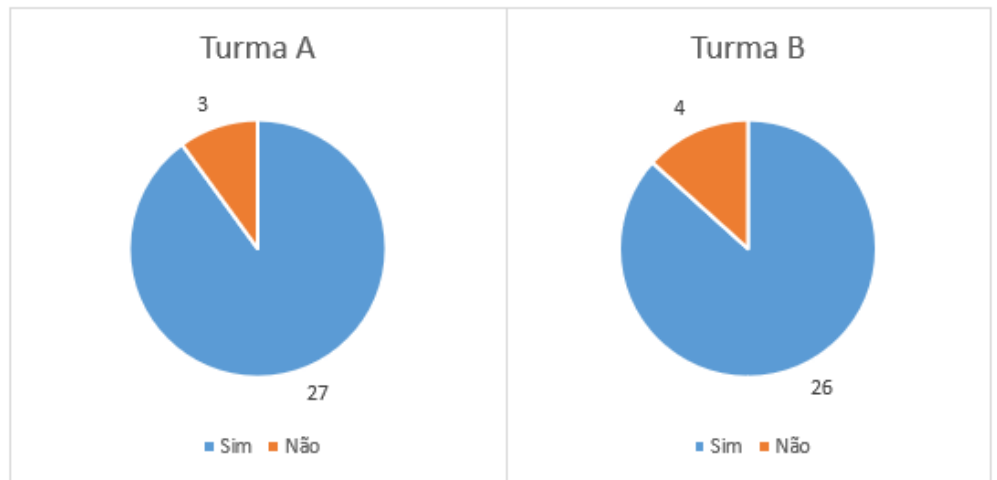
De acordo com o gráfico 3, os alunos viram mais sentido nas questões gramaticais quando representadas em contextos reais de uso. Percebemos durante as aulas que eles copiavam em seus cadernos esses exemplos e repetiam para si mesmos diversas vezes, mostrando empenho em aprender.

Gráfico 4 – Você memorizou / decorou partes da música?



No gráfico 4, percebemos que o fenômeno SSIMH realmente acontece. Em momento algum foi solicitado aos estudantes para que memorizassem a música, mas notamos que ainda assim isso ocorreu, seja pelo interesse ou pelo contato recorrente com a canção. Notamos que, durante os últimos exercícios de pronúncia, vários alunos não liam a folha com a letra da música, pois já haviam decorado.

Gráfico 5 – Durante o desenvolvimento das atividades, você se sentiu mais motivado a participar das aulas?



O gráfico 5 mostra que em ambas as turmas a capacidade motivacional das atividades foi confirmada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou apresentar e desenvolver um estudo acerca da música como ferramenta de ensino de língua inglesa, objetivando o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem por meio da motivação, apresentando atividades que representassem a realidade de mundo dos alunos e que priorizassem sua participação ativa nas aulas, tornando-os autônomos na construção do próprio conhecimento.

Considerando as propostas deste estudo, concluímos, por meio da observação direta e do questionário, que os alunos se mostraram mais interessados e motivados durante as aulas. Além disso, devido ao caráter autêntico que a música oferece, somado à abordagem proposta pelo Plano Trabalho Docente, os educandos mostraram-se muito mais participativos, pois os assuntos tratados nas aulas eram de seu interesse e representavam aspectos reais de suas vidas.

Constatamos, levando em conta os resultados desta pesquisa, que a música é uma ferramenta poderosa e eficaz, capaz de despertar o interesse dos alunos e estimular o aprendizado da língua inglesa. Dessa forma, concluímos que a música é uma importante aliada no sentido de possibilitar ao professor maior dinamismo em sala de aula.

Music as a motivational tool in learning english as a second language

ABSTRACT

Taking into account the difficulties encountered in teaching English as a Foreign Language, observed during the internship program, and considering the global importance and the coverage this language has acquired in communicative contexts, this paper aims to demonstrate that the use of music in the English Language classroom works as a tool capable of arousing student's interest and motivation. Guided by the Communicative Approach and the Historical-Critical Pedagogy based on texts by Joao Luiz Gasparin, the authors propose and demonstrate the use of music in the classroom as a viable tool that allows the teacher to work the grammatical contents in a contextualized way, through authentic texts, increasing the level of participation and interaction of the observed students.

KEYWORDS: Teaching. Music. Motivation.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Arte Poética**. 53p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000005.pdf>> . Acesso em 05 maio 2018.

CARVALHO JUNIOR, Lincoln. **A importância da música no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social**: educação infantil e fundamental I/ Lincoln Carvalho Junior. Rio Claro: [s.n], 2012.

COLLIE, J.; SLATER, S. **Literature in the English classroom**: a resource book of ideas and activities. New York: Cambridge University Press, 1988.

DUARTE, Madileide; MELO, Wesly. **A música como motivação para aprendizagem da língua espanhola na educação básica**: relato de experiência. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26126_12975.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2018.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GOBBI, Denise. **A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de Língua Inglesa**. 2001, 133p. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3066/000331440.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

KAWACHI, Cláudia Jotto. **A música como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa da rede pública de ensino**. 2008. 141 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008.

KURIKI, Sílvia R. A utilização da música no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em um mundo globalizado. In: SALES, Camila. et al. **Desafios para a docência em Língua Inglesa**: teoria e prática. São Paulo: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de educação a distância, 2013. cap. 7, p. 105-113.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Produção de materiais de ensino**: prática e teoria. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008a. p. 15-41.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

NASCIMENTO, Elvira; ROSOLEM, Loretta. **O plano de trabalho docente: instrumento mediador no trabalho dos professores do Paraná.** 2013. Disponível em: <<http://www.dle.uem.br/conali2013/trabalhos/51t.pdf>> Acesso em: 15 jun. 2018.

NORTE, Mariangela; JUNIOR, Klaus; SCHLÜNZEN, Elisa. **Língua Inglesa** [recurso eletrônico]. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna.** Curitiba/PR: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2014.** Curitiba: SEED/PR, 2016. V.1 (CadernosPDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/pr oducoes_pde/2014/2014_unicentro_port_pdp_mirian_izabel_tullio.pdf> Acesso em: 25 abr. 2018. ISBN 978-85-8015-080-3

SALESI, Camila. et al. **Desafios para a docência em Língua Inglesa: teoria e prática.** São Paulo: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de educação a distância, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Cristiane F. O desenvolvimento da leitura crítica na sala de aula de Inglês como Língua Estrangeira por meio do uso de letras de música. In: SALESI, Camila. et al. **Desafios para a docência em Língua Inglesa: teoria e prática.** São Paulo: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de educação a distância, 2013. cap. 4, p. 59-77.

SOUZA, Daiany. **A música como motivação do ensino-aprendizagem de língua inglesa.** 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_lem_artigo_daiany_secco_de_souza.pdf/> Acesso em: 25 abr. 2018.

UPHOFF, Dörthe. A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. **A língua inglesa na escola.** Discurso e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 9-15.

WARREN, Diane. Céline Dion. Because You Loved Me. In: **Falling Into You.** Nova Iorque: Columbia, Epic, 1996. 1 CD. Faixa 2 (3min 56s).

WOYCIECHOWSKI, Élio. **Música: uma proposta para o ensino de Língua Inglesa na escola pública.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1807-8.pdf/> Acesso em: 03 mar. 2018.

ANEXO 1 – Letra da música
BECAUSE YOU LOVED ME – Celine Dion.

For all those times you stood by me
For all the truth that you made me see
For all the joy you brought to my life
For all the wrong that you made right
For every dream you made come true
For all the love I found in you
I'll be forever thankful baby
You're the one who held me up
Never let me fall
You're the one who saw me through through it all

You were my strength when I was weak
You were my voice when I couldn't speak
You were my eyes when I couldn't see
You saw the best there was in me
Lifted me up when I couldn't reach
You gave me faith 'cause you believed
I'm everything I am
Because you loved me

You gave me wings and made me fly
You touched my hand I could touch the sky
I lost my faith, you gave it back to me
You said no star was out of reach
You stood by me and I stood tall
I had your love I had it all
I'm grateful for each day you gave me
Maybe I don't know that much
But I know this much is true
I was blessed because I was loved by you
You were my strength when I was weak
You were my voice when I couldn't speak
You were my eyes when I couldn't see
You saw the best there was in me
Lifted me up when I couldn't reach
You gave me faith 'cause you believed
I'm everything I am
Because you loved me
You were always there for me
The tender wind that carried me

A light in the dark shining your love into my life
You've been my inspiration
Through the lies you were the truth

My world is a better place because of you
You were my strength when I was weak
You were my voice when I couldn't speak
You were my eyes when I couldn't see
You saw the best there was in me
Lifted me up when I couldn't reach
You gave me faith 'cause you believed
I'm everything I am
Because you loved me
You were my strength when I was weak
You were my voice when I couldn't speak
You were my eyes when I couldn't see
You saw the best there was in me
Lifted me up when I couldn't reach
You gave me faith 'cause you believed
I'm everything I am
Because you loved me
I'm everything I am
Because you loved me.

Anexo 2 – Questionário

1) Qual é o papel da música em nossa sociedade?

2) Por quem e para quem é produzida a música?

3) A música é capaz de influenciar as pessoas? Como?

4) Você achou a aula interessante?

() Sim () Não

5) A música trabalhada te fez pensar de modo crítico em algum tópico de seu cotidiano?

() Sim () Não

6) Você conseguiu assimilar melhor os conteúdos gramaticais depois de ver exemplos na letra da música?

() Sim () Não

7) Você memorizou / decorou partes da música?

() Sim () Não

8) Durante o desenvolvimento das atividades, você se sentiu mais motivado a participar das aulas?

() Sim () Não

Recebido: 09 jan. 2019
Aprovado: 26 nov. 2019
DOI: 10.3895/rl.v21n35.9330

Como citar: ROCHA, Guilherme Magri da; GONZAGA, Rosiane Maria; SANTOS, Álef Ribeiro dos. A música como ferramenta motivacional na aprendizagem de Língua inglesa. *R. Letras*, Curitiba, v. 21, n. 35 p. 01-23, jul./dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>>. Acesso em: XXX.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

