



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**O USO DE CANÇÕES COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA
PARA O ENSINO CRÍTICO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA:
UMA EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE INGLÊS**

SIMONE LIMA GOMES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA - DF
FEVEREIRO - 2012**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**O USO DE CANÇÕES COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA
PARA O ENSINO CRÍTICO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA:
UMA EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE INGLÊS**

SIMONE LIMA GOMES

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a. MARIANA ROSA MASTRELLA DE ANDRADE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA - DF
FEVEREIRO - 2012**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

GOMES, Simone Lima.

O uso de canções como ferramenta pedagógica para o ensino crítico: uma experiência nas aulas de inglês. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2012, 188 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 997839

G633u Gomes, Simone Lima.
O uso de canções como ferramenta pedagógica para o ensino crítico em língua estrangeira: uma experiência nas aulas de inglês / Simone Lima Gomes. 2012.
188 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós -Graduação em Linguística Aplicada, 2012.

Inclui bibliografia.

Orientação: Mariana Rosa Mastrella de Andrade.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Música na educação.
3. Motivação na educação. I. Andrade, Mariana Rosa Mastrella de. II. Título.

CDU 372. 880. 20

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**O USO DE CANÇÕES COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO
CRÍTICO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE
INGLÊS**

SIMONE LIMA GOMES

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUÍSTICA APLICADA, COMO PARTE DOS
REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA APLICADA.**

APROVADA POR:

**Profª. Drª. Mariana Rosa Mastrella de Andrade - UnB
(ORIENTADORA)**

**Profª. Drª. Carla Janaína Figueredo - UFG
(EXAMINADORA EXTERNA)**

**Profª. Drª. Maria Luisa Ortiz Alvarez - UnB
(EXAMINADORA INTERNA)**

**Profª. Drª. Maria da Glória Magalhães dos Reis - UnB
(EXAMINADORA SUPLENTE)**

Brasília - DF, 24 de Fevereiro de 2012

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor, obrigada pelo dom precioso da vida. Agradeço por mais esta importantíssima etapa vencida.

À minha família, em especial, a minha mãezinha pela dedicação e palavras de conforto nas horas mais difíceis.

À minha querida Tia Rosa, seu esposo Ramires e minha prima Laís, por me receberem com alegria, carinho e pela acolhida nos períodos de congressos.

À minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Mariana Rosa Mastrella de Andrade, por sua paciência e por ser minha mestra guia numa singular orientação. Obrigada, por ter acreditado em mim! Receba minha eterna gratidão!

A todos os professores do PGLA, em especial, aos inesquecíveis: José Carlos Paes de Almeida Filho, Augusto César Luitgards Moura Filho, Mariney Pereira Conceição e Kleber Aparecido da Silva, por serem fontes puras do saber. Suas aulas foram tão enriquecedoras e agradáveis quanto ouvir a canção que mais se gosta.

À Prof^ª Dr^ª Lucia Maria de Assunção Barbosa, por sua doçura e por ser um exemplo de comprometimento. Obrigada por compartilhar comigo momentos únicos e inspiradores!

À Prof^ª Dr^ª Ana Maria Ferreira Barcelos e à Prof^ª Dr^ª Rosely Perez Xavier, por terem gentilmente cedido materiais e pelas contribuições fornecidas.

Às professoras da banca, Prof^ª Dr^ª Carla Janaína, Prof^ª Dr^ª Maria Luisa e Prof^ª Dr^ª Maria da Glória, por terem gentilmente aceitado o convite, pela leitura e pelas contribuições sugeridas a este trabalho.

Aos colegas de curso, Ana Carolina, Bruna, Iaçonara, Júlia, Karina, Maria Eugênia, Mirelle, Roberta, Rogério e Samara, pelos constantes incentivos, conversas e pela torcida desde a ocasião da seleção.

Aos colegas de curso, da turma de 2010, em especial, Anie, Deivison, Fernanda, Georgina, Larissa, Letícia, Margarete, Marilda e Yamilka, pela convivência, pelos momentos de conversa e pelo apoio incondicional.

Às secretárias, Jaqueline, Eliane e Sônia, pelo carinho, disponibilidade e atenção.

À coordenação da escola, na qual esta pesquisa foi implementada, pela permissão e presteza.

Ao professor Bruno, às suas alunas, Alicia, Júlia e Sara e a toda turma do 2º ano A, participantes desta pesquisa, que me permitiram adentrar em suas vidas.

À CAPES, pela bolsa concedida, que tornou possível esta pesquisa e um sonho realizado.

Língua

Gosto de sentir minha língua roçar
A língua de Luís de Camões
Gosto de ser e de estar
E quero me dedicar
A criar confusões de prosódia
E uma profusão de paródias
Que encurtem dores
E furtem cores como camaleões
Gosto do Pessoa na pessoa
Da rosa no Rosa
E sei que a poesia está para a prosa
Assim como o amor está para a amizade
E quem há de negar que esta lhe é superior
E deixa os portugueses morrerem à míngua
Minha pátria é minha língua
Fala, Mangueira! Fala!
Flor do Lácio, Sambódromo
Lusamérica, latim em pó
O que quer
O que pode esta língua?
A língua é minha Pátria
Eu não tenho Pátria: tenho mátria
Eu quero frátria.

(Caetano Veloso, Polygram, 1984)

RESUMO

Este estudo investiga os aspectos envolvidos no fazer pedagógico do ensino crítico de línguas e como o uso de canções tem o potencial de propiciar a aprendizagem da língua inglesa numa perspectiva crítica. Nesse sentido, os pressupostos teóricos perpassam pelo campo do ensino crítico, das canções, das crenças, da interação e da motivação. Um professor e três de suas alunas, de uma turma do 2º ano do ensino médio, foram os participantes desta investigação. A metodologia adotada foi a pesquisa de natureza qualitativa-interpretativista. Os instrumentos de coleta de dados foram as observações com notas de campo, o momento de reflexão, os planejamentos das aulas, as aulas implementadas e as entrevistas semiestruturadas. Nos resultados se revelaram três aspectos imbricados no desenvolvimento do trabalho crítico, sendo eles: as crenças, as questões relativas ao fazer pedagógico e as relações de poder. É por meio de técnicas, estratégias e recursos que o uso de canções pode contemplar e oportunizar uma cidadania crítica. Portanto, se faz necessário considerar o contexto, a realidade dos participantes envolvidos, as estratégias e os recursos existentes, entre outros. Para que, então, cada um faça suas escolhas e planeje a melhor maneira de construir e promover suas oportunidades voltadas para uma cidadania crítica no ensino de línguas.

Palavras-chave: ensino crítico de línguas; canções; crenças, interação; motivação.

ABSTRACT

This study investigates the involved aspects in the pedagogical teaching of critical languages teaching, and how the use of songs has the potential to provide the English language learning in a critical perspective. In this sense, the theoretical assumptions permeate the fields of critical teaching, songs, beliefs, interaction and motivation. One teacher and three of his students, of a class of the 2nd year of high school, were the participants involved in this investigation. The research methodology adopted was qualitative and interpretativist nature. The instruments of data collection were observations with field notes, a moment of reflection, lesson plans, implemented classes and semistructured interviews. The results revealed three aspects embedded in the development of the critical work implemented, such as: the beliefs, the issues relating to the pedagogical teaching and power relations. And it's through of the techniques, strategies and resources that the use of songs can contemplate and provide a critical citizenship. Therefore, it's necessary consider the context, the reality of the participants involved, the strategies and resources. Then, each one makes your choices and plans the best way to construct and promote your opportunities to a critical citizenship in languages teaching.

Keywords: critical languages teaching; songs; beliefs; interaction; motivation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1: Características de diferenciação entre o sistema de crença e o sistema de conhecimento 28

Tabela 2.1: Tabela síntese com a distribuição cronológica e de objetivos dos instrumentos de coleta de dados 64

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1: Ilustração representativa da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) 46

Figura 1.2: Ilustração representativa da relação indissociável entre pensamento e linguagem 47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

L2	Segunda língua
LA	Linguística aplicada
LAC	Linguística aplicada crítica
LE	Língua estrangeira
OCEM	Orientações curriculares do ensino médio
PCN	Parâmetros curriculares nacionais
PCNEM	Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio

LISTA DE SÍMBOLOS

()	comentário da pesquisadora
(+)	pausa curta
(+++)	pausa longa
(!)	pouca ênfase
(!!!)	muita ênfase
[...]	corte de parte da fala
(incompreensível)	compreensão impossível da fala

Convenções adaptadas de Marcuschi (1998)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Justificativa	15
Objetivos	15
Perguntas de pesquisa	16
Organização deste estudo	16
CAPÍTULO 1 - ARCABOUÇO TEÓRICO	
1.1 O ensino crítico	18
1.1 Perspectivas críticas sobre o ensino da língua inglesa	21
1.1.2 Aspectos políticos	25
1.1.3 Aspectos éticos	26
1.2 Crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas	28
1.3 O uso de canções em sala de aula	38
1.3.1 A utilização de canções nas aulas de LE	39
1.4 A teoria sociointeracionista de Vygotsky	44
1.4.1 A zona de desenvolvimento proximal	45
1.4.2 O pensamento, a linguagem, a aprendizagem, o desenvolvimento	47
1.5 A motivação	48
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA	
2.1 A pesquisa qualitativa	53
2.2 A pesquisa interpretativista	55
2.3 A pesquisa de reflexão	56
2.4 O contexto da pesquisa	57
2.4.1 Os participantes do estudo	58
2.5 Instrumentos de coleta utilizados	59
2.5.1 Observação de aulas	60
2.5.2 Notas de campo	60
2.5.3 O momento de reflexão	61
2.5.4 Planejamento de aulas	61
2.5.5 Aulas implementadas	62
2.5.6 Entrevistas semiestruturadas	62
2.6 Procedimentos de análise de dados	63
2.7 Questões éticas	64
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DE DADOS	
3.1 Crenças	65
3.1.1 Crenças sobre o papel das canções	66
3.1.1.1 A música é motivadora	66
3.1.1.2 A música promove a interação	68
3.1.1.3 É preciso considerar o gosto musical tanto do professor quanto dos alunos	69
3.1.1.4 As aulas de inglês com música são somente para o ensino da língua	71
3.1.1.5 O trabalho com música não é espaço para o ensino crítico	72

3.1.2 Crença sobre o ensino crítico	73
3.1.2.1 Ser crítico é conhecer e mudar	73
3.2 Questões relacionadas ao fazer pedagógico	76
3.3 As relações de poder	80
3.4 Descrição das aulas implementadas	83
3.4.1 Primeira canção trabalhada: <i>I Still Haven't Found What I'm Looking For</i>	84
3.4.2 Segunda canção trabalhada: <i>Just The Way You Are</i>	94
3.4.3 Potencialidades obtidas com o trabalho crítico implementado	101
3.4.3.1 A superação de expectativa	101
3.4.3.2 Conscientização acerca da importância do uso da música para o trabalho com criticidade	102
3.4.3.3 Melhora no comportamento dos alunos	103
3.4.3.4 O aluno exercendo o papel de cidadão	104
3.4.3.5 Permita-se ser crítico	105
3.4.3.6 Trabalho crítico focado nos jovens	105
3.4.3.7 A consciência de que as pesquisas devem ser longitudinais	106
3.4.3.8 Desejo expresso de que o trabalho realizado torne-se uma prática nas aulas	107
CAPÍTULO 4 - CONCLUSÃO	
4.1 Retomada das perguntas de pesquisa	109
4.1.1 A primeira pergunta	109
4.1.2 A segunda pergunta	111
4.2 Limitações do estudo	112
4.3 Sugestões para futuras pesquisas	113
4.4 Considerações finais	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
ANEXOS	
Anexo A - Termo de consentimento livre e esclarecido - COORDENAÇÃO	120
Anexo B - Termo de consentimento livre e esclarecido - DISCENTE	121
Anexo C - Termo de consentimento livre e esclarecido - DOCENTE	122
Anexo D - Questionário de perfil do educador	123
Anexo E - Roteiro para entrevista inicial com o educador	124
Anexo F - Roteiro para entrevista com as alunas	125
Anexo G - Roteiro para entrevista final com o educador	126
Anexo H - Notas de campo das aulas observadas	127
Anexo I - Entrevista inicial realizada como educador	137
Anexo J - Momento de reflexão com o professor	140
Anexo K - Planejamentos das aulas implementadas	153
Anexo L - Transcrições das aulas implementadas	160
Anexo M- Transcrições das entrevistas com as alunas	172
Anexo N - Transcrição da entrevista final com o educador	179
Anexo O - Letras das canções trabalhadas	185
Anexo P - Slides utilizados na aula com a terceira canção	188

Introdução

“Cantar, cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz”.

Gonzaguinha

Desde a época em que eu cursava o ensino fundamental II, eu sempre fiquei encantada quando os meus professores utilizavam a música em sala de aula, como forma de promover o aprendizado. E ficava sempre a me questionar, mas como, qual a explicação de apre(e)ndermos tão melhor o assunto dessa forma? Nenhum professor soube me responder.

Passado algum tempo, me vi do outro lado, agora como professora de inglês, e passei a trabalhar com canções em sala de aula, usando a música ambiente e a música de forma tradicional. O que mais me causava e ainda causa certa indignação são posicionamentos equivocados de outros agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tais como: “ah, passa música só pra enrolar mesmo!”, “hoje nem tivemos aula de inglês, só aprendemos uma música lá na aula!”, “esse professor não dá aula, só passa música!” Essas são visões recorrentes de professores, alunos e pais, respectivamente, quanto ao uso de canções em sala de aula.

Somando-se aos fatos já expostos, compartilho uma experiência minha, que só fortaleceu a minha escolha pela pesquisa nessa área. Há alguns anos, fui convidada por uma professora de Língua Portuguesa para realizar junto à sua disciplina um trabalho interdisciplinar em turmas de 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, cujo tema era o estrangeirismo. A professora argumentou que seria uma oportunidade única e bem diferenciada, além de exprimir uma temática voltada para a minha área de atuação, que era a disciplina de língua inglesa para as séries citadas anteriormente e que, portanto, eu não poderia deixar de participar. Logo aceitei o convite, pois achei um trabalho com uma visão inovadora e com enfoque bem interessante.

Trabalhamos então com as músicas de Zeca Baleiro e a canção carro-chefe foi o “Samba do Approach”, que exemplificava satiricamente a questão do empréstimo de termos ingleses. Com esta canção, mostramos aos educandos o significado e vocabulário das palavras no contexto, trabalhamos a interpretação, abordamos o processo de globalização e questionamos o uso dos estrangeirismos. Os alunos adoraram as aulas de Português e de Inglês integradas. Foi uma experiência bastante enriquecedora para ambas as partes envolvidas nesse processo.

Com base nesses acontecimentos, observei que os alunos se sentiram mais motivados, calmos e concentrados no processo de aprendizagem da língua inglesa. E então me questionei: por que não utilizar uma ferramenta tão rica como esta no processo de ensino-aprendizagem, principalmente, no ensino de línguas, visto que a emoção, fator afetivo, se mostra como fator preponderante, pois ela propicia prazer e concentração.

Diante do que foi exposto, decidi que o meu tema de pesquisa seria sobre o uso de canções no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Porém, após muitas conversas e encontros com minha orientadora, esses momentos foram decisivos e norteadores e me colocaram em contato com a perspectiva crítica e reflexiva, que se faz urgente no mundo contemporâneo. Senti então curiosidade de saber mais acerca da criticidade em relação a todo este processo e inseri esse anseio a esse estudo.

Justificativa e objetivos de pesquisa

Segundo as Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006), é importante que o educando utilize a língua que está aprendendo em situações significativas e relevantes. O objetivo é aprimorar a percepção dos alunos como agentes de nossa sociedade e cidadãos do mundo, desde que eles sejam estimulados a analisar e criticar reflexivamente a vida social a seu redor. Assim, vislumbro que a junção dessas duas questões, o uso de canções e o desenvolvimento de trabalhos com foco na criticidade, pode prover um processo de aprendizagem que atenda às necessidades formativas de um cidadão crítico, para a vivência de uma cidadania crítica local e global.

Sendo assim, quanto ao papel do professor, de acordo com Freire (2003a, p. 93-94), “a contribuição que o educador pode trazer para a sociedade é uma educação crítica e criticizadora, isto é, uma educação que leve o aluno às experiências do debate e da análise dos problemas e que lhe propicie condições de verdadeira participação”. Foi exatamente essa linha que esse estudo buscou seguir, enfatizando o papel do professor como mediador que fornece e conduz subsídios para que a pedagogia crítica ocorra efetivamente na aprendizagem de seus alunos. E é por isso que as aulas de LE devem abrir esse espaço para a promoção do ensino crítico na sala de aula de línguas. Esse papel deve ser desempenhado pelo pedagogo crítico, que deve agir como um agente catalisador das mudanças sociais, no qual ele deve atuar como um ativista, um militante, movido por um idealismo e convicção, e assim, possa gerar as

mudanças sociais necessárias (RAJAGOPALAN, 2003). Assim, esta investigação possui os seguintes objetivos:

- Analisar como implementar o ensino crítico em aulas de inglês no ensino médio,
- Investigar como as canções podem ser ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento do ensino crítico nas aulas de língua inglesa.

Perguntas de pesquisa

Na tentativa de alcançar os objetivos propostos, foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais aspectos estão imbricados no fazer pedagógico para o desenvolvimento do ensino crítico na sala de aula de línguas?
- Como o uso de canções pode promover oportunidades para a cidadania crítica no ensino de línguas?

Ressalto que a experiência vivenciada com essa pesquisa não se restringe apenas para as aulas de inglês, mas ela pode ser útil para as línguas estrangeiras em geral (espanhol, francês, italiano, etc).

Organização deste estudo

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo consta a fundamentação teórica, na qual estão expostos assuntos que sustentam a pesquisa, a saber: considerações e relevância da criticidade para o aprendizado de línguas, crenças no ensino-aprendizagem de línguas, o uso de canções no ensino e na aprendizagem de línguas, a teoria sociointeracional de Vygotsky e a definição da motivação e suas contribuições para o ensino.

O segundo capítulo aborda a metodologia adotada para a realização deste estudo, no qual teço considerações acerca da pesquisa qualitativa, da pesquisa interpretativista e da pesquisa de reflexão. Adiante, explico o contexto em que ocorreu a pesquisa, os participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos para a análise de dados.

No terceiro capítulo é apresentada a análise de dados, que está dividida em duas partes principais, sendo que a primeira é composta por três categorias que emergiram dos dados: as crenças inferidas, as questões relativas ao fazer pedagógico e as relações de poder. E na outra parte consta a descrição das aulas implementadas com suas potencialidades e limitações.

No último capítulo encontra-se a conclusão, na qual são retomadas as perguntas de pesquisa, são apresentadas as limitações encontradas no percurso deste estudo, e são também oferecidas algumas sugestões para futuras pesquisas, seguidas de minhas considerações finais.

CAPÍTULO 1

ARCABOUÇO TEÓRICO

1.1 O Ensino crítico

A proposta desta dissertação é atender ao chamado por pesquisas sobre perspectivas críticas no ensino de línguas. Assim, foram selecionados alguns autores cujos trabalhos discutem a importância de que o ensino de línguas seja pautado numa perspectiva que considera a criticidade e seu valor para a cidadania na atualidade. Tratarei, portanto, nessa seção, de discutir acerca da criticidade a partir dos trabalhos de Moita Lopes (2005a, 2005b), Rajagopalan (2003), Cox & Assis-Peterson (2001), Pennycook (1994, 2001) e Freire (2003a, 2003b, 2008, 2010) como descritas logo abaixo.

O ato de ensinar vai muito além do que imaginamos. Ele deve nos envolver numa aura de assunção de uma postura acerca das práticas de desumanização, como bem explana Freire (2010), ao expor que é por meio da reflexão crítica que nos é fornecida a nossa leitura crítica do mundo, para que possamos intervir nele através da educação. Deste modo, o aprendiz exerce o seu papel crítico, de forma curiosa epistemologicamente, para assim, construir o seu próprio conhecimento, com vistas a uma possível mudança ou transformação em seu meio social, ocasionando um ensino de vertente crítica voltado para a cidadania (FREIRE, 2010).

De acordo com Freire (2003a), a linguagem é uma ferramenta de libertação e de transformação social e global do ser humano e de sua sociedade como um todo. Nesse sentido, para o autor, a educação se constitui como uma força propulsora e realizadora de mudanças e de libertação. Para que ocorra todo esse processo são necessárias três premissas básicas: o uso da linguagem como uma prática social livre e crítica, uma postura consciente e crítica diante dos problemas e a plena participação crítica e livre de todos os envolvidos no processo.

Uma premissa essencial para o desenvolvimento do ensino é a criticidade, pois sem ela não há um trabalho e nem um ensino de cunho crítico. Nesta concepção, Freire (2003a) salienta que o ensino requer criticidade ao afirmar que:

A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí, a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias (FREIRE, 2003a, p. 69).

Cox & Assis-Peterson (2001, p.14) agregam à criticidade uma variedade de outros termos: “atitude crítica, consciência crítica, educação crítica, leitura crítica, análise crítica, texto crítico, professor crítico, aluno crítico”. As autoras traçam um panorama histórico desde a época de Paulo Freire, um ícone da pedagogia crítica no Brasil, passando pela supressão da crítica na ditadura, com a repressão e censura a tudo e a todos que fossem da oposição. Essa seria a primeira fase desta referida pedagogia. Porém, a pedagogia crítica ganha notoriedade novamente e ressurgiu por volta de meados da década de oitenta. Todo esse processo se configura em sua segunda fase.

Rajagopalan (2003) é um teórico que tem dedicado seus estudos à investigação de cunho crítico, especialmente na área da Linguística e da Linguística Aplicada. Em sua visão, um primeiro passo para se atingir uma linguística crítica é a condição indispensável de ‘abrir mão’ de ideias preconcebidas e de posicionamentos equivocados. O nascer dessa linguística crítica ocorre por meio da consciência do uso da linguagem como forma de interferência no meio social, pois o autor critica que tanto a linguística quanto a linguagem são práticas sociais que têm um propósito e um fim em si mesmas.

Para Rajagopalan (2003), a linguagem é inerente ao ser humano, como condição existencial, então é pela linguagem que o indivíduo deve alcançar soluções a seus obstáculos e dificuldades. Portanto, é nessa corrente crítica que as nossas falas e reflexões são moldadas política e ideologicamente através de nossas próprias práticas sociais. Assim, o estudo da linguagem crítica visa questionar a própria natureza humana e promover a cidadania. E esse é exatamente o foco desta pesquisa, a qual busco investigar práticas pedagógicas que buscam desenvolver a criticidade nas aulas de inglês.

Com enfoque na Linguística Aplicada, Rajagopalan (2003) atribui a origem da pedagogia crítica às tensões ocorridas em sala de aula. Ele ressalta que estas tensões podem ser minimizadas quando o pedagogo crítico atua como um agente de mudanças sociais, que gera grandes modificações sociais. Diante desses argumentos, o compromisso essencial do educador crítico é com a comunidade na qual ele atua, onde a sala de aula se configura como uma pequena amostra dessa porção maior na qual todos estamos inseridos.

A função de um professor crítico, segundo Rajagopalan (2003), é estimular a criticidade de seus alunos, implantando uma postura de questionamentos de certezas tidas como universais e acabadas, além de direcionar o que seus alunos têm aprendido na instrução formal na escola com a realidade que convivem em seu cotidiano. Assim, com constantes indagações, estará sendo constituída a postura crítica de todos em direção à construção de um mundo melhor. Deste modo, o autor vê o professor como incentivador desse espaço propício à criticidade e à formação da cidadania.

No campo da Linguística Aplicada existem duas perspectivas, com base em Rajagopalan (2003, p.112-113), em direção a uma pedagogia crítica: aderir a uma postura crítica que questione a validação das teorizações, bem como sua aplicação na prática. Tal postura pode resultar numa rejeição ou reformulação dessas teorizações em busca de novas alternativas. A outra atitude é propiciar a resistência, enfrentamento e decisão por parte dos aprendizes e consiste em desenvolver maneiras de resistência e fornecer condições de enfrentar desafios e decidir o que é melhor. A resistência pode ser trabalhada com base nos questionamentos e afirmações dos alunos, como forma de desenvolver estratégias para lidar com a invasão cultural, por exemplo. Nesse sentido, no ensino de línguas estrangeiras, essa questão da criticidade se faz urgente, devido ao fenômeno que Rajagopalan (2003, p.112) coloca como ‘imperialismo linguístico’ (PHILLIPSON, 1992), que tende a mascarar proposições questionáveis à identidade da língua, do sujeito e da cultura. Assim, vivemos em uma época, na qual necessitamos de novas formas de pensar e teorizar identidades, reconhecer o caráter político da identidade linguística e cultural mediante um diálogo proveitoso entre as culturas em embate.

Vejo tanto a educação crítica quanto o trabalho crítico como a educação proposta por Freire (2008), aquela problematizadora que propicia a libertação. Ela se configura como reflexiva e que nos revela as diversas facetas de uma realidade. De forma a desenvolver a consciência crítica dos alunos e professores, consciência essa que abarca a vivência, a problematização e compreensão do mundo no qual estão inseridos, esse processo é resultante de modificações sociais. Sua maior contribuição é a inserção do educador e de seus educandos no mundo, agindo e interagindo como sujeitos críticos e transformadores (FREIRE, 2008).

Diante do que foi exposto, acredito que os argumentos oferecidos reforçam a importância do trabalho crítico nos dias atuais, pois o estudo e o trabalho críticos atuam diretamente, como diz Freire (2003b, p.139), na “compreensão crítica do papel da escola” de todos os envolvidos, contribuindo para o pensar crítico acerca do mundo que os circunda. Vejo essa compreensão

crítica proposta por Freire (2003b), como uma parte constituinte da cidadania. Ela corrobora o foco das Orientações Curriculares do Ensino Médio (Brasil, 2006), que é a promoção da reflexão do lugar do aluno no mundo e sua percepção como agente crítico e transformador da sociedade, desenvolvendo esta tão almejada cidadania.

1.1.1 Perspectivas críticas sobre o ensino da língua inglesa

Conforme Moita Lopes (2005a, p.181), o professor de línguas deve contemplar uma formação teórico-crítica embasada em dois conhecimentos fundamentais, a saber: o conhecimento teórico que trata da natureza que abarca a linguagem que repercute tanto dentro como fora da sala de aula. E o conhecimento que atua na produção do conhecimento advindo do uso linguístico, ou seja, aquele que ocorre mediante os processos de ensinar e aprender línguas.

Este primeiro conhecimento está atrelado a uma compreensão teórica de uma variedade de conhecimentos, isto é, engloba o conhecimento que o indivíduo já possui, bem como seu modo de utilização em contextos sociais, históricos e culturais. Daí surge a importância e necessidade da criação de um modelo de ordem social. Nesse viés social, a conscientização crítica se sobressai e adquire status de papéis sociais, papéis esses interacionais, que os transpõem para o uso da linguagem. Por fim, o entendimento de que um professor de línguas deve ter uma formação suficientemente consistente no uso da linguagem é primordial para que se possa realizar o levantamento das crenças e a natureza da língua em distintas bases da linguagem como prática social (MOITA LOPES, 2005a).

Já quanto ao conhecimento que trata da produção do próprio conhecimento, o principal papel se configura na pessoa do professor, que para atuar nesse conhecimento deve se questionar, refletir sobre si e suas práticas, se auto-avaliar, já mesmo em seu período de formação, compondo o processo crítico de reflexão sobre sua ação. Uma outra importante contribuição é a interação entre professores em formação com os já formados, para que ocorra uma troca de experiências e práticas que geram a criticidade. No campo da produção, este conhecimento subjaz uma questão epistemológica, dele enquanto processo em si mesmo. Destarte, há uma abertura em sala de aula para a construção destes conhecimentos. Conhecimentos esses que estão centralizados no professor e em sua produção como prática social, na qual o mesmo somente produz os conhecimentos que lhe sejam pertinentes. Todo

este processo agrega e permite uma compreensão maior e mais apurada da sala de aula pelo professor, o que tem desenvolvido a criticidade dos educadores e, conseqüentemente, de seus educandos (MOITA LOPES, 2005a).

Moita Lopes (2005a) realizou um estudo acerca da alienação perante o ensino de inglês no Brasil em que ele critica duramente o que ele próprio coloca como “atitude positiva de quase adoração pela cultura de língua inglesa” e “a atitude de professores de inglês do Brasil como muito colonizada”. Depreendo que a preocupação do autor ao explicitar tais posições está focada numa visão idealizada e equivocada que os professores de língua inglesa constroem acerca da língua para seus alunos. Dessa maneira, estão sendo (re) passados valores e (pre) conceitos característicos da cultura linguística em questão. Diante desta visão, dois indícios que operam na geração da alienação residem, segundo Moita Lopes (2005a), na atitude de imitação e na permanência de uma atitude colonizada.

O primeiro indício se origina quando se requer a pronúncia como de um falante nativo e ocorre a associação de aspectos culturais à língua. Nesse caso, o aprendiz da língua se envolve e assimila tanto a língua-alvo, que acaba isolando sua própria identidade em detrimento de outra. Na verdade, há um paradoxo, pois a aprendizagem de uma outra língua deve levar o aprendiz ao entendimento de si, seu ambiente e sua cultura. Enquanto que na atitude colonizada, o segundo indício, o foco está na ideologia imperialista, isto é, na detenção do poder, que mantém controle sobre a cultura. Assim, fica bem claro o papel da classe dominante americana e seus interesses, no ensino da língua inglesa como um aparelho ideológico. E o que ocasiona toda a alienação é a uma superioridade desmedida do colonizador em contrapartida à submissão, à dependência do colonizado perante tal situação.

Conforme Cox e Assis-Peterson (2001), o aluno integrante de uma pedagogia crítica é aquele indivíduo que assume posturas e atua em sua própria prática. Ele é um agente reflexivo e modificador do meio em que vive, em busca de uma sociedade melhor, mais justa e igualitária. Enfim, a pedagogia crítica proposta pelas teóricas (2001) e adotada nesta pesquisa é de que ela não deve ser apenas mais uma teoria, desconexa, estanque, que não mantém contato com outras áreas e com sua própria prática de ensino-aprendizagem de línguas, inclusive as estrangeiras. Segundo elas, o que ocorre no Brasil é uma característica crucial da sociedade capitalista: a tendência de dissociar a teoria da prática, o ensino da pesquisa, sendo o papel de todos nós, como cidadãos, o de não permitir tal separação.

Para Moita Lopes (2005b), a educação deve lutar contra a desigualdade presente no seio da sociedade em todos os níveis. Por meio da educação, podemos compreender o mundo a

nossa volta, e assim, nos questionarmos e refletirmos rumo à sua transformação. Uma vez que mediante a criticidade se possibilita a elaboração de um contradiscurso que questione e nos remeta a reflexões sobre certezas únicas e universais, pode-se assim contribuir e atuar na vida em sociedade. Isso se aplica de forma especial ao ensino do inglês que caracteriza *status* e poder, seja ele econômico, político, cultural, comercial.

Um teórico de notoriedade na área da criticidade, em especial voltada para a Linguística Aplicada, é Pennycook (1994, 2001), que ressalta a visão equivocada de alguns professores de outras áreas diante do professor de inglês, que o veem como um indivíduo regido pela hegemonia e imperialismo americano e, portanto, alienado. Segundo o autor (1994), essa visão decorre de questões e suas devidas implicações políticas, sociais e culturais que não foram trabalhadas e discutidas numa primeira etapa do surgimento da Linguística Aplicada.

Pennycook (1994) reforça que se não existir o diálogo com os aspectos culturais, políticos e sociais no ensino da língua, esse ensino estará sempre atrelado à alienação e submisso às relações de poder. Ele explica que até mesmo na abordagem crítica, se analisa a estrutura social, assim como as relações sociais que estão presentes na visão de pessoas que se encontram inseridas em relações de poder em desigualdade, mas estas tão somente reproduzem tais relações. Em contrapartida a esse processo, o autor sugere uma abordagem de cunho crítico, em especial na área educacional, na qual está imbuída uma visão de mudança, assumindo atitudes e posturas diversas.

Na opinião de Pennycook (1994), o ser humano é visto como um indivíduo dotado de multiplicidades e contradições que constroem e se reconstroem em discursos diferenciados. Esse fato se deve à necessidade de observar as relações de poder na formação do ser humano na linguagem e por meio dela, fazendo com que o indivíduo se perceba como parte integrante de um conjunto de relações de poder que são tidas como globais. É interessante que todo esse processo se configura na descoberta do próprio ser humano que permite a compreensão de si mesmo como um sujeito situado em contextos históricos, culturais e sociais, e também entenda a natureza política e ideológica de seus conhecimentos. É assim que a LA parte da base ideológica do conhecimento produzido, interpretando-o de maneira a contribuir para uma reflexão sobre as novas possibilidades de melhoria da qualidade de vida das pessoas, ou seja, é por meio do estudo crítico da linguagem que se revelam os seus processos de estagnação e de mudança das relações de poder em sociedade, e é exatamente essa visão crítica que direciona à transformação social, a liberdade de pensar e agir para que os seres humanos se tornem autores de seu próprio mundo.

A linguagem está imbuída de aspectos políticos, sociais e econômicos. Nesse sentido, Pennycook (1994) enfatiza que, para um ensino crítico e ético, o passo principal é se opor as suas próprias ideologias e posicionamentos. Transpondo esse processo para o ensino de línguas, mais especificamente, do inglês, esse passo ocorre no posicionar-se criticamente face ao discurso dominante, pois há a análise das relações e implicações subjacentes à prática de produção e reprodução de desigualdades sociais. Outro passo é um constante questionamento por parte dos professores de línguas, se estão promovendo a reprodução, dominação, alienação ou se estão envolvidos numa pedagogia crítica que visa à transformação. Como bem sintetiza Pennycook (1995 *apud* COX & ASSIS-PETERSON, 2001):

Assim, como linguístas aplicados e professores de inglês, devemos nos tornar atores políticos engajados num projeto pedagógico crítico e usar o inglês para se opor aos discursos dominantes do Ocidente e ajudar a articulação de contra-discursos em inglês. No mínimo, por estarmos intimamente envolvidos com a expansão do inglês, deveríamos estar sensivelmente cientes das implicações dessa expansão na reprodução e produção de desigualdades globais (PENNYCOOK, 1995, p. 55 *apud* COX & ASSIS-PETERSON, 2001, p. 21).

Na concepção de Pennycook (1994, p. 319-320), os alunos precisam ser encorajados a encontrar caminhos para o uso da linguagem a partir do que eles sentem e que são expressos por seus desejos e necessidades, para compor a sua escrita, leitura, fala e audição como formas de linguagem que emergem de seus esforços e da representação que fazem de si mesmos e dos outros, para começar a reivindicar e negociar suas vozes. Então, os professores não devem tão somente conceder vozes aos seus alunos, mas auxiliá-los a encontrar, desenvolver e criar essas vozes, bem como permitir que seus alunos se utilizem dessas vozes em sala de aula. Assim, os professores auxiliam na constituição da subjetividade de seus próprios alunos.

A ideia de voz implica em caminhos nos quais se busca compreender, se definir como participante ativo no mundo, tornando-se agente no processo de construir criar sua própria voz na linguagem e sua história. Num ensino crítico, o conceito de voz é fundamental. Essa noção de voz sugere uma pedagogia que leve em consideração as histórias vividas pelos alunos e questões culturais, além das possibilidades e limitações apresentadas nas línguas e discursos, bem como na conscientização crítica da prática linguística e da prática social. (PENNYCOOK, 1994, p.321). Na concepção de Lin (1999), o inglês pode implicar sim na reprodução e produção de desigualdades sociais em diversos contextos no cenário mundial. A autora corrobora com Pennycook (1994) ao sinalizar a posição de dominância do inglês e de seus fatores cultural, social, histórico, político e econômico.

Pode-se concluir que se faz necessário encorajar as indagações constantes acerca do papel do inglês na sociedade e no contexto de trabalho e de vida, para que assim se possa desenvolver uma teoria crítico-social da prática. Todavia, tanto para Lin (1999) quanto para Pennycook (1994), a sala de aula de línguas é um terreno fértil para disseminar uma formação local e global do conhecimento. O primeiro passo para adentrar nesse contexto é compreender a prática de sala de aula e seus aspectos socioculturais como uma forma de propiciar novas alternativas que, somadas às práticas discursivas, podem beneficiar uma possível transformação dos hábitos, atitudes e habilidades dos alunos.

1.1.2 Aspectos políticos

Vários estudiosos (RAJAGOPALAN, 2003; COX & ASSIS-PETERSON, 2001; LEFFA, 2006 e BOHN, 2000) convergem ao afirmar que a educação é um ato político. Pennycook (1994, p. 301) vai além e é bem incisivo ao afirmar que “nenhum conhecimento, nenhuma língua e nenhuma pedagogia é neutra ou apolítica” e, nesse sentido, para ele, “ensinar criticamente é reconhecer a natureza política da educação”.

Para Bohn (2000), a política é constituída na junção de três poderes, a saber: o ideológico, o econômico e o político. Segundo o autor, no Brasil, a prática política se desenvolve num Estado autoritário, no qual o poder político é exercido por grupos que detém o poder ideológico, com base em legislaturas específicas e no poder coercitivo. Diante dessas características, além de um Estado autoritário, ele é contraditório, pois se utiliza do liberalismo como forma de direcionar o governo e, ao mesmo tempo, diz não interferir nos processos econômicos e nem utilizar do autoritarismo na forma de legislar e de conduzir a educação. Porém, o que se tem visto é um Estado que só visa o seu próprio bem, e não o dos cidadãos.

O que caracteriza a política e sua ação é o confronto, que gera tensões advindas de grupos sociais que possuem interesses variados, bem como os esforços desses grupos na busca por seus objetivos. Bohn (2000) argumenta que é nesse momento que adentram e se fundem os poderes ideológico, econômico e político. Então, para que ocorram mudanças deve-se buscar a ação política que enseja na união de forças de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (professores, pesquisadores, coordenadores, direção, associações de professores e alunos, linguístas aplicados, secretarias de educação, pais e alunos), para se atingir os objetivos em comum, com vistas à construção de uma política de línguas eficaz e eficiente.

Consoante Leffa (2006), a questão política decorre de uma outra questão que o autor coloca como multinacionalidade da língua inglesa. Essa multinacionalidade do inglês é resultante dos seguintes fatores: o inglês é a língua estrangeira mais estudada no mundo, é a língua falada por mais de um bilhão de pessoas, é a única língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos, é a língua mais utilizada em publicações científicas, é uma língua sem fronteiras geográficas, é a língua oficial das organizações internacionais. O autor realça que em detrimento dessa questão da multinacionalidade, o inglês se tornou uma língua franca e internacional, mas que em contrapartida perdeu sua nacionalidade e sua identidade. Considero pertinente destacar que o inglês não perdeu sua identidade, como afirma Leffa (2006), mas, sim, ganhou novas identidades devido ao seu status de língua franca e internacional em constante evolução e expansão.

Para Pennycook (1994, p.69), a política é uma luta que envolve significados diferentes, que se origina em um processo discursivo que se objetiva na construção de relações de mutualidade e solidariedade. E visa dismantelar os discursos que sustenta, ou seja, compreende uma luta em prol da significação e, ao mesmo tempo, é uma crítica da ideologia. É impossível ensinar a língua dissociada de seu contexto ideológico.

Encerro a questão política com uma citação, de Rajagopalan (2003, p. 125), com a qual concordo plenamente e que resume a essencialidade dela nos estudos da linguagem e da vida:

[...] a linguagem se constitui em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas constantes lutas. A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 125).

1.1.3 Aspectos éticos

Quanto à questão ética, ela se compõe na capacidade do pensamento crítico dos indivíduos e nas prováveis significações e mudanças subjacentes a esse pensar. Convirjo com Mastrella (2007) de que:

Uma Linguística Aplicada Crítica deve, antes, se preocupar em suscitar novas e difíceis questões sobre conhecimento, política e ética. Além disso, essa última, a ética, deve ser tomada como algo essencial no trabalho da LAC – não como um código de práticas moralistas, mas como valores produtivos como compaixão, esperança e possibilidade (MASTRELLA, 2007, p. 29-30).

Nessa acepção da autora, acredito que como linguistas aplicados devemos assumir o papel de expor e tratar dos problemas da sociedade que estejam relacionados à linguagem, sempre com ética. Espero que com o presente estudo, além de outras pesquisas de LAC e de outras áreas se possa reconhecer a necessidade de empreender-se numa formação ética.

Com base nos PCNEM (BRASIL, 2000) afirmo que por meio de uma língua estrangeira é possível exercer a cidadania e a ética, que caminham juntas. Este exercício se dá pela reflexão acerca da própria língua-alvo como uma forma de torna-se cidadão e assim, extirpar preconceitos e estereótipos. Portanto, resta aos educadores abrir espaço para que as situações sejam criadas e trabalhadas, de forma a contribuir na conscientização, na constituição de valores e na construção de identidades. De acordo com os PCNEM (BRASIL, 2000), seguem sugestões para o exercício de uma formação ética:

- observar e ouvir a perspectiva do outro;
- ter respeito e tolerância em relação ao outro;
- realizar debates, simular tribunais e eleições;
- mostrar as dificuldades enfrentadas aos alunos e colocá-los nelas, para que possam agir e se sentir no lugar do outro.

Em suma, vejo a ética como uma maneira de ser e de vivenciar, que engloba compromisso, respeito e responsabilidade consigo mesmo e com os demais. É um manter-se constantemente interessado, atuante, crítico e reflexivo. O papel ético do professor é primordial no contexto escolar, e em especial para o professor de língua estrangeira, pois além de ensinar sua disciplina, ele deve promover a cidadania por meio dela e ainda criar espaços de reflexão e discussão acerca dos problemas sociais da vida real, como forma de minimizá-los ao máximo, e assim, contribuir para uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária.

Tendo discorrido sobre a importância e os subsídios necessários para a constituição de um ensino crítico, apresento a seguir, o tema crenças. O construto e a base teórica das crenças serão abordados devido ao surgimento e inferência delas nos dados obtidos na análise.

1.2 Crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas

As crenças têm sido amplamente discutidas e trabalhadas devido ao fato de elas permitirem um maior conhecimento acerca da aprendizagem. Elas possibilitam uma melhor compreensão sobre o que ocorre no contexto escolar, bem como sobre as percepções e ações de professores e dos alunos em sala de aula. Portanto, as crenças compõem um panorama representativo de grande relevância. Assim, se faz necessário conhecê-las e considerá-las, em especial, no ensino, de línguas.

Os estudos sobre crenças no ensino-aprendizagem de línguas, dentro das pesquisas em Linguística Aplicada (doravante LA), têm se tornado muito frutíferos nos últimos anos e a razão para esse interesse encontra-se em Barcelos (2004), tem ocorrido uma mudança do enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo, no âmbito das línguas. Com esse raciocínio, Almeida Filho (2007, p. 26-27) reitera o caráter processual em detrimento do resultado final do produto da LA, afirmando que “trata-se não somente de conhecer as propostas dos autores, mas os seus reais procedimentos na busca de uma equação plausível”.

Pajares (1992) atribui a crenças o termo “*messy construct*” e explica que isso ocorre devido ao fato de as crenças serem entendidas como abrangentes, portanto, globais, e por serem configuradas como um objeto de difícil investigação empírica. Um outro fator que reforça o caráter de ‘bagunça’, para o autor, é a tênue e complexa distinção dos termos crença e conhecimento. Pensando nessa diferenciação, exponho um esboço das características básicas dos termos propostos pelo autor, visto que ambos sofrem influências recíprocas um do outro.

Tabela 1.1 Diferenciação entre o sistema de crenças e o sistema de conhecimento

Sistema de Crenças	Sistema de Conhecimento
- inflexível	- aberto à avaliação e críticas
- expressa uma ‘verdade’	- receptivo
- influencia o pensamento	- influencia o pensamento e as decisões
- atua nas percepções e julgamentos	- atua nas experiências
- baseado em inferências	- baseado em fatos objetivos
- subjetivo	- objetivo
- aspecto emocional inserido	- neutro, único
- contra a lógica	- racional

A respeito da natureza das crenças, Pajares (1992) sinaliza a importância do estudo das crenças, em especial dos professores, para se compreender a influência delas nas percepções, julgamentos, comportamentos e ações na prática em sala de aula, e ainda, foca na resistência destas em relação à mudança (resignificação). Em busca da explicação de como funciona esse processo de resistência, o autor (1992) recorre a Peterman (1991 *apud* PAJARES, 1992) que salienta o fato de as crenças serem representações mentais interligadas a um *schemata* pré-existente, que constitui uma rede semântica, na qual as crenças contraditórias ocupam variados espaços e algumas são tidas como núcleos, portanto, mais resistentes.

Consoante Garbuio (2005), as crenças se originam nas experiências pessoais e estão atreladas às ações e, assim, são construídas cognitivamente e socialmente com base nas histórias das pessoas e suas interações com o meio, o contexto em que vivem. A autora também ressalta que realizar um levantamento das crenças e sua origem não é um estudo simples e fácil como parece, visto que as crenças estão em processo de construção e reconstrução a todo momento.

Baseado em diversos outros teóricos, Pajares (1992, p. 324-326) enumera uma série de premissas acerca das crenças, que são essenciais para o estudo e compreensão delas:

- As crenças são formadas precocemente e tendem a se perpetuar e resistir mesmo contra contradições causadas pela razão, tempo, escolaridade ou experiência¹;
- Os indivíduos desenvolvem um sistema de crença que abriga todas as crenças adquiridas por meio do processo de transmissão cultural²;
- O sistema de crença tem a função de auxiliar os indivíduos na definição e compreensão acerca do mundo e deles próprios³;
- O conhecimento e crenças estão intrinsecamente inter-relacionados, porém a natureza afetiva, avaliativa, episódica das crenças que a torna um filtro pelo qual novos fenômenos são interpretados⁴;
- Processos de pensamento podem ser os precursores e criadores das crenças, porém o filtro que estrutura as crenças examina, distorce, redefine ou remodela o pensamento e o processo de informação⁵;

¹ Tradução minha de: “*Beliefs are formed early and tend to self-perpetuate, preserving even against contradictions caused by reason, time, schooling, or experience*”.

² Tradução minha de: “*Individuals develop a belief system that houses all the beliefs acquired through the process of cultural transmission*”.

³ Tradução minha de: “*The belief system has an adaptive function in helping individuals define and understand the world and themselves*”.

⁴ Tradução minha de: “*Knowledge and beliefs are inextricably intertwined, but the potent affective, evaluative, and episodic nature of beliefs makes them a filter through which new phenomena are interpreted*”.

⁵ Tradução minha de: “*Thought processes may well be precursors to and creators of belief, but the filtering effect of beliefs structures ultimately screens, redefines, distorts, or reshapes subsequent thinking and information*”.

- Crenças epistemológicas têm um papel central na interpretação do conhecimento e monitoramento cognitivo⁶;
- As crenças são priorizadas de acordo com suas conexões ou relações com outras crenças ou outras estruturas cognitivas ou afetivas⁷;
- As subestruturas das crenças, como as de crenças educacionais, podem ser também compreendidas a partir da conexão entre as mesmas ou com outras crenças em sistemas mais centrais⁸;
- Por sua natureza e origem, algumas crenças são mais inquestionáveis do que outras⁹;
- Quanto mais cedo uma crença está incorporada na estrutura de crença, mais difícil é a sua modificação. Crenças adquiridas recentemente são mais vulneráveis à mudança¹⁰;
- A mudança da crença na fase adulta é um fenômeno raro. Os indivíduos tendem manter suas crenças baseadas no conhecimento errado ou incompleto, até mesmo quando explicações certas lhes são apresentadas¹¹;
- As crenças são instrumentos na definição de tarefas e seleção de ferramentas cognitivas nas quais se interpreta, planeja e se tem decisões acerca dessas tarefas, portanto, elas têm um papel crítico na definição do comportamento e na organização do conhecimento e da informação¹²;
- As crenças influenciam fortemente a percepção, mas também podem servir de guia não confiável para a natureza da realidade¹³;
- As crenças dos indivíduos afetam fortemente o seu comportamento¹⁴;

process".

⁶ Tradução minha de: "*Epistemological beliefs play a key role in knowledge interpretation and cognitive monitoring*".

⁷ Tradução minha de: "*Beliefs are prioritized according to their connection or relationship to other beliefs or others cognitive and affective structures*".

⁸ Tradução minha de: "*Belief substructure, such as educational beliefs, must be understood in terms of their connections not only to each other, perhaps more central, beliefs in the system*".

⁹ Tradução minha de: "*By their very nature and origin, some beliefs are more incontrovertible than others*".

¹⁰ Tradução minha de: "*The earlier a belief is incorporated into the belief structure, the more difficult it is to alter. Newly acquired beliefs are most vulnerable to change*".

¹¹ Tradução minha de: "*Belief change during adulthood is a relatively rare phenomenon, [...]. Individuals tend to hold on to beliefs based on incorrect or incomplete knowledge, even after scientifically correct explanations are present to them*".

¹² Tradução minha de: "*Beliefs are instrumental in defining tasks and selecting the cognitive tools with which to interpret, plan, and make decisions regarding such tasks; hence, they play a critical role in defining behavior and organizing knowledge and information*".

¹³ Tradução minha de: "*Beliefs strongly influence perceptions, but they can be an unreliable guide to the nature of reality*".

¹⁴ Tradução minha de: "*Individuals' beliefs strongly affect their behavior*".

- As crenças devem ser inferidas e esta inferência deve considerar as falas dos indivíduos, a intencionalidade de comportar determinadas maneira e comportamento da crença em questão¹⁵;
- Crenças sobre o ensino já estão estabelecidas no momento que o aluno ingressa no ensino superior¹⁶.

Com base em Pajares (1992), compreendi que a existência de uma pluralidade de termos para a definição do termo em questão se deve a uma tentativa de atender aos mais diversos contextos vigentes. Por outro lado, isso ocasionou um problema, que coloco aqui como paradigma, que se refere à distinção entre os seguintes conceitos: crença e conhecimento. Esse fato decorre de uma interpretação e utilização equivocada de ambos os conceitos, até como se fossem sinônimos. Muitos se utilizam desses sem distingui-los, uma vez que possuem características bem distintas. Percebi que as crenças são baseadas nos conhecimentos. Acredito que aqui reside toda “a bagunça” à qual se refere Pajares (1992), pois há uma impossibilidade de separá-los, pois é muito sutil o momento em que o conhecimento se encerra para que a crença se inicie.

Devido aos fatos expostos, seguem algumas definições relevantes elencadas e resenhadas a partir de Barcelos (2000, 2001, 2004 e 2006) como forma de situar e compreender melhor a natureza dinâmica e paradoxal pertinente às crenças. Barcelos (2004, p. 149-156) sistematizou termos utilizados para se referir às crenças de aprendizagem de línguas, com base nos estudiosos que seguem: “mini-teorias” (Hosenfeld,1978), “*insights*” (Omaggio,1978), “teorias implícitas” (Clark,1988), “*general assumptions*” (Victori & Lockhart,1995), “cultura de aprender” (Cortazzi & Jin,1996), “cultura de aprendizagem” (Riley, 1997), “concepções” (Benson & Lor,1999), “representações dos aprendizes” (Holec, 1987), “filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes” (Abraham & Vann, 1987), “conhecimento metacognitivo” (Wenden, 1986), “crenças” (Wenden, 1986), “crenças culturais” (Gardner, 1988), “representações” (Riley, 1989, 1994), “teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem” (Miller & Ginsberg, 1995) e “cultura de aprender línguas” (Barcelos, 1995).

Horwitz (1987) e Wenden (1999) foram as pioneiras na pesquisa de crenças no ensino-aprendizagem de línguas no exterior. Conforme Horwitz (1987), as crenças são geradas de ideias preconcebidas da aprendizagem de uma língua(s) estrangeira(s), ou seja, os aprendentes se

¹⁵ Tradução minha de: “*Beliefs must be inferred, and this inference must take into account the congruence among individuals belief statements, the intentionality to behave in a predisposed manner, and the behavior related to the belief in question*”.

¹⁶ Tradução minha de: “*Beliefs about teaching are well established by the time a student gets to college*”.

orientam e se baseiam em influências sofridas em suas ações advindas de situações de aprendizagem. A compreensão das crenças dos aprendizes de línguas é vital segundo Horwitz (1999), como forma de entender as estratégias de aprendizagem e conceber um ensino apropriado da língua em questão. Numa tentativa de identificar as diferenças culturais nas crenças, a autora (1999) faz uma releitura de crenças individuais de grupos de aprendizes de língua, pois ela acredita ser de grande relevância o estudo desses grupos, como forma de entender suas abordagens e níveis de ensino. Com esse intuito, foi criado o BALLI¹⁷ (*Beliefs About Language Learning Inventory*).

Apesar da confirmação de que algumas diferenças foram identificadas, Horwitz (1999) nos alerta e considera muito precipitado afirmar que as crenças sobre a aprendizagem de língua possuem uma variação nos grupos de contextos culturais diferentes, pois até mesmo dentro de um mesmo grupo ocorrem diferenças, e estas podem estar associadas a vários fatores, tais como: idade, gênero, contexto, status profissional, maturidade e, ainda, sob influências de cunho social, político, histórico e econômico.

Diante das proposições apresentadas, senti curiosidade de conhecer um pouco mais sobre esse instrumento e resolvi respondê-lo. Minhas impressões foram de que o BALLI configurou-se num instrumento quantitativo muito relevante na coleta de dados acerca das crenças na época em questão, mas que não levava em consideração aspectos com os quais lidamos atualmente; afinal, se passaram mais de duas décadas e nossa área tem-se voltado para a pesquisa qualitativa em detrimento da quantitativa. Senti uma necessidade imensa de me expressar, principalmente, me posicionar reflexivamente acerca dos questionamentos. Acho que essa necessidade é o reflexo de uma falha primordial do questionário, a exclusão de um dos princípios orientadores essenciais na pesquisa qualitativa, que é o princípio êmico, uma vez que o mesmo direciona para um distanciamento das visões do pesquisador e foca no cotidiano da sala de aula, como forma de compreensão de seu contexto subjacente.

Wenden (1999) nomeia crenças como conhecimento metacognitivo, afirmando que elas se originam das experiências que o aprendiz adquire por meio de si mesmo e de seus processos mentais e de (meta)cognição. O conhecimento que o aprendiz tem sobre o processo de aprender, sua natureza e o indivíduo como aprendiz são questões centrais para Wenden (1999),

¹⁷ O inventário BALLI surgiu com a proposta básica de explorar e demonstrar as crenças individuais de cada aprendiz de língua estrangeira e, ao mesmo tempo, averiguar as semelhanças e diferenças existentes entre diversos grupos de aprendizes. Esse questionário se divide em cinco categorias, a saber: dificuldade de aprendizagem de língua, aptidão para aprender língua, natureza da aprendizagem de língua, estratégia de aprendizagem e comunicação, motivação e expectativas.

que nomeia todos esses aspectos de conhecimento metacognitivo e reforça que outros autores os denominam crenças de aprendiz(agem).

As crenças são baseadas em experiências e julgamentos advindos de indivíduos que os aprendizes respeitam e confiam. Assim, o conhecimento metacognitivo é aquele conhecimento básico que o aprendiz possui, passível de mutação. É a base de sustentação que determina o quanto o aprendiz progride, sua capacidade de lidar com os problemas e chegar às suas soluções. Esse conhecimento pode ser adquirido de forma inconsciente, por meio de observações e imitações, ou consciente, quando se aprende com alguém (WENDEN, 1999).

Wenden (1999) discorre acerca de uma distinção necessária a ser feita, entre o conhecimento metacognitivo e as estratégias metacognitivas, considerados complementares no processo de metacognição. O primeiro está atrelado às informações adquiridas pelos aprendizes sobre seu próprio aprendizado, ou seja, esse atua com a função de auto-monitoramento. O último, por sua vez, atua no planejamento, monitoramento e na avaliação, elas são habilidades que permitem um gerenciar, ajustar e orientar a própria aprendizagem.

Diante dos argumentos anteriores, observo que se encontram as diferenças individuais e suas diversas variáveis a serem consideradas, em especial, as pertencentes à dinâmica de constituição da aprendizagem de línguas como: tarefas, processo e as próprias diferenças, sejam elas cognitivas e/ou culturais. Todos esses aspectos até aqui especificados podem ser apreendidos das pesquisas nas quais a autora se embasou para aumentar o seu rol de argumentos na explicitude de como se dão os processos da metacognição, em busca de seu objetivo maior que é conceder maior autonomia ao aprendente.

Segundo Richards e Lockhart (1994, p. 30), os sistemas de crenças são baseados nos objetivos, valores e crenças do professor em relação ao conteúdo e processo de ensino, a sua compreensão do sistema na qual trabalha e o seu papel dentro dele. Essas redes de crenças e valores atuam como antecedentes de suas decisões e ações, e constituem sua cultura de ensinar. De acordo com os autores, as crenças podem ser simples ou complexas, sendo construídas gradualmente e constituídas através das dimensões experienciais subjetivas e objetivas. Assim, o sistema de crenças tem como função a adaptação que norteia os indivíduos a compreender o mundo e a si mesmos.

No âmbito da psicologia social, tem-se a seguinte definição sobre crenças expostas por Rockeach (1968 *apud* PAJARES, 1992, p. 314), elas são “proposições simples, conscientes ou inconscientes, inferidas do que a pessoa diz fazer ou que faz de fato¹⁸”. O autor complementa ao afirmar que toda crença possui uma carga cognitiva, afetiva e comportamental formada por atitudes e valores. Assim, existem três componentes que atuam sobre as crenças, o cognitivo, o comportamental e o afetivo, o componente cognitivo age sobre o conhecimento, o componente comportamental atua nas ações, e o componente afetivo ocorre mediante as emoções.

Já Abelson (1979 *apud* PAJARES, 1992, p. 313) define crenças como “manipulação do conhecimento para um propósito específico ou circunstância necessária¹⁹”, e argumenta que a diferenciação entre crenças e conhecimento se baseia em cinco proposições referentes às crenças:

- estão imbuídas de noção existencial,
- contemplam experiências pessoais;
- podem ser discutíveis e mutáveis;
- possuem teor emotivo, baseadas em sentimentos;
- apresentam limitações e podem se encaixar em uma variedade de outras crenças.

Almeida Filho (1993, p. 13) propôs o termo cultura de aprender como formas de estudo e preparação do uso da língua-alvo pelo aprendente, que podem ser adquiridas e transmitidas por meio de sua tradição, cultura, grupo e classe social e familiar, de maneira naturalizada, subconsciente e implícita. Alguns anos depois, Almeida Filho (2008), em seu Projeto Glossário de Linguística Aplicada²⁰, o qual busca definir termos específicos da LA, amplia o escopo e sugere que:

as crenças se configuram numa categoria importante da competência implícita de professores e aprendentes de línguas constituída de teorias informais pessoais, baseadas na experiência de cada indivíduo, que influenciam a maneira pela qual ele/ela age e se orienta no processo de ensino/aprendizagem de língua (ALMEIDA FILHO, 2008).

¹⁸ Tradução minha de: Rokeach (1968) defined beliefs, as “any simple proposition, conscious or unconscious, inferred from what a person says or does” [...].

¹⁹ Tradução minha de: Abelson (1979) defined beliefs in terms of people “manipulating knowledge for a particular purpose or under a necessary circumstance”.

²⁰ O Glossário de Linguística Aplicada se encontra disponível em: < <http://www.sala.org.br/glossario>>.

Segundo Barcelos (2000, p.44), “as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas construtos sociais originários de nossas experiências e problemas”. Com essa afirmação, a autora chama atenção para o fato de que as crenças merecem e devem ser entendidas por meio do contexto nas quais estão inseridas, sendo preciso considerar as experiências, interpretações, o contexto social e a forma como os aprendizes de línguas fazem uso de suas crenças nas mais diversas situações de aprendizagem.

Um aspecto de suma importância é quando Barcelos (2000, p. 39) nos apresenta algumas características das crenças embasadas em autores, que seguem logo adiante: são norteadoras da ação do professor, influenciadas pela ação (Dewey, 1993; Rokeach, 1968); são organizadas estruturalmente, adquirindo um domínio específico (Rokeach, 1968); são resistentes a mudanças (Pajares, 1992); são construídas socialmente e transmitidas culturalmente; são integrantes da habilidade interpretativa de sentido e atuam na tomada e resolução de problemas (Dewey, 1933); são passíveis de inferências decorrentes das afirmações, ações e intenções (Pajares, 1992; Rokeach, 1968); são dinâmicas (Woods, 1996).

As características citadas anteriormente demonstram a relevância de se conhecer as crenças, em especial, do professor, para que possamos observar de que forma elas influenciam as ações e a consequente prática do professor. Nesse sentido, torna-se vital entender como as crenças agem e compõem o repertório do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Um outro ponto de grande relevância são as funções atribuídas às crenças. Conforme especifica Barcelos (2000), elas seriam: concedem significados; minimizam tensões e confusões; estabelecem estrutura, ordem e valores compartimentados; permitem que grupos e indivíduos se identifiquem, formem novos grupos e sistemas sociais; auxiliam na compreensão intra e interpessoal dos indivíduos, fazendo-os se adaptar ao seu contexto, seu mundo.

Por sua vez, Puchta (1999) denomina crenças como filtros de realidade que estão imbricadas em nossas ações, daí a dificuldade de dissociar as ações das crenças, pois elas nos mostram a realidade e os fatos sob a visão do que cremos, portanto essas afirmações se tornam confirmações das crenças, por isso, filtro de realidade. Desse modo, o autor (1999) salienta que as crenças são construídas pela realidade, que permitem perceber e compreender o mundo a sua volta e seus fenômenos.

Na visão de Telles e Osório (1999, p. 31), as crenças são o conhecimento pessoal prático (da prática) embasado num postulado construcionista-interpretativista, que se reforça na construção social dos significados, no qual os participantes dão significação às suas ações. Esse processo decorre por meio da observação atenta e crítica das ações em sala de aula, das práticas

e histórias dos professores, para que possamos acessar esse conhecimento. Assim, a teoria do professor vai de encontro com sua prática, e ao integrar um processo reflexivo, essas teorias tendem a se modificar, podendo, assim, transformar sua prática.

Barcelos (2001, p. 72) define crenças como “opiniões e ideias que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”. E acrescenta que elas têm um caráter pessoal, contextual e episódico, que se originam a partir de nossas ações e experiências. A autora (2001) ainda relata o que a maioria dos estudos tem feito é apenas uma mera descrição dessas crenças em detrimento da busca pela sua compreensão, uma vez que as crenças influenciam a percepção e interpretação que os aprendizes têm mediante suas motivações, atitudes e estratégias utilizadas, acerca da aprendizagem.

Quanto à metodologia de investigação na área de crenças, Barcelos (2001) arrola três abordagens: a normativa, a metacognitiva e a contextual. Na metacognitiva, a inferência das crenças ocorre por meio de um conjunto pré-determinado de afirmações, que não são investigadas e nem aprofundadas. Seu instrumento de coleta de dados são os questionários do tipo *likert scale*, como por exemplo, o BALLI (HORWITZ, 1999). Essa abordagem visa somente descrever e classificar a variedade de crenças apresentadas pelos aprendizes por meio desses questionários fechados. As vantagens dessa abordagem são: as crenças podem ser observadas sob a perspectiva diacrônica e sincrônica, os questionários são menos ameaçadores, há facilidade na tabulação e na aplicação para uma grande quantidade de participantes, requer menos tempo e orçamento, permite que os registros e dados sejam coletados em épocas distintas e em variados contextos, e até ao mesmo tempo. A principal desvantagem é a questão da generalização que advém do uso do questionário que impossibilita uma interpretação consistente, pois as escolhas se tornam restritas, o que impede acessar respostas mais aprofundadas e específicas.

Na abordagem metacognitiva, a inferência das crenças ocorre por meio de entrevistas do tipo semi-estruturada, na qual há um tênue aprofundamento, mas ainda não se realiza nenhuma investigação. Portanto, a relação entre as crenças e as ações é tão somente sugerida e discutida. Suas vantagens são: permitir a reflexão por parte dos alunos acerca de suas próprias experiências no processo de aprendizagem de língua(s), reconhecer que as crenças são consideradas conhecimentos, que se originam como parte do processo de raciocínio do aluno. A desvantagem é que as ações e o contexto dos aprendizes são desconsiderados.

Já na abordagem contextual, a inferência das crenças ocorre por meio de observações, entrevistas, estudos de caso e diários, que investigam as crenças e suas afirmações, além de

analisar o contexto, no qual os alunos estão inseridos. As vantagens dessa abordagem são: ela busca a compreensão de um contexto específico ou da cultura de aprender de um determinado grupo, concede dados e detalhes ricos, apresenta a perspectiva sob a visão dos aprendizes, bem como seu contexto subjacente e suas ações. A desvantagem desta abordagem é que ela demanda tempo, por isso, é indicada para ser empregada em um estudo com um número reduzido de participantes.

Em resumo, Barcelos (2004) expõe clara e concisamente o papel que as crenças exercem no processo de aprendizagem de línguas, tendo como foco não somente o aspecto cognitivo de como as crenças são processadas, mas agregando o fator social na interação, o qual nos convida a buscar o envolvimento de nossos alunos na discussão e reflexão de suas próprias crenças. Essa colocação me foi provocativa, pois jamais tinha me atentado para o fato de que devemos levar em consideração as crenças dos alunos, mesmo que nos pareçam errôneas; e mais, que não devemos julgá-las ou tentar modificá-las, mas trabalhar com os alunos para que eles percebam, avaliem e possam até ressignificar, por si, suas crenças.

De forma geral, neste estudo, as crenças aparecem como resposta parcial às perguntas de pesquisa, por isso, no que tange à conceitualização do termo crenças, compartilho e adoto neste estudo a definição cunhada por Barcelos (2006):

Entendo crenças como forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18)

Apoiada nessas premissas, compreendo que sendo proposições, construções, filosofia, inferências, conhecimento, representações, opiniões, ideias, competência, teoria, cultura de aprender, concepções, tradição, não importa a nomenclatura que se queira aderir, o primordial é enfatizar que esses termos mostram a maneira como as crenças exercem papéis importantes no processo de ensino-aprendizagem, influenciando as ações dos sujeitos que estão nele envolvidos.

Após ter apresentado as considerações acerca da definição de crenças, suas características, funções e importância no processo de ensino-aprendizagem, passo agora ao uso das canções no âmbito escolar.

1.3 O uso de canções em sala de aula

Em minha concepção, são vários os aspectos que estão envolvidos num trabalho de cunho crítico. As crenças se mostraram como um fator fundamental para uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem como um todo, pois engloba as visões tanto do professor quanto de seus alunos. A utilização de músicas no ensino, nesta seção, demonstra o quão importante elas podem ser, pois se constituem como ferramentas pedagógicas que estimulam a interação e a motivação no contexto escolar. Ferreira (2002, p. 39) discorre acerca da palavra “música” como “ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido”. E é nessa agradabilidade ao ouvido que me apoio e coloco como relevante a utilização da música em sala de aula, especificamente no ensino de línguas.

A música sempre fez e fará parte da vida das pessoas e desde tempos muito antigos os seres humanos já usavam algum tipo de som para manifestar suas emoções. A música pode ir além, onde não podemos; ela alcança o íntimo de cada um de nós.

A música é uma manifestação extremamente expressiva em meio à nossa sociedade. Ela é capaz de invocar momentos, sentimentos e desejos humanos. As canções transpassam no tempo e evoluem e, assim, constituem-se num todo diversificado. As letras em geral estão sujeitas às mais diversas interpretações, influências e recursos, pois fazem uso da liberdade do fazer poético em busca de inovação expressiva. Nesse sentido, podemos observar que a música atua na esfera dos sentimentos, como a alegria e o prazer, que se fundem e se complementam, propiciando uma atmosfera de relaxamento e motivação.

Além disso, a música permite um tipo de atividade controlada, na qual se pode trabalhar os mais diversos aspectos e estruturas gramaticais. Trata-se de uma estratégia que aprimora a fixação de conteúdos, além de estimular as habilidades e competências para aprende(e)r uma LE, desenvolver a pronúncia, a interpretação, a tradução, o vocabulário e a intertextualidade, dentre outras contribuições.

De acordo com Murphey (1992), vários educadores têm exposto suas crenças após terem trabalhado com canções em suas salas de aula, ressaltando a questão da motivação e as habilidades para adquirir uma nova língua e sua cultura subjacente.

Um fator que acredito ser de grande relevância na utilização de canções no processo de ensino-aprendizagem é a valoração cultural que as mesmas exercem, uma vez que elas expressam valores morais, ideológicos, sociais e até políticos. Lima (2004) sinaliza que o uso de canções constrói zonas de inserção cultural em sala de aula, que uma vez bem escolhidas

permitem uma veiculação cultural, fornecem um vasto material autêntico e, ainda, as canções podem mostrar aos educandos a diversidade cultural de povos nativos de outra(s) língua(s).

Justifico a opção pela música neste contexto por se integrar à rotina diária da vida de alunos e professores e compreendo que ela é um recurso didático metodológico valioso para as aulas, especialmente no ensino de línguas, pois permite um diálogo com várias áreas do saber, quando utilizada de forma interdisciplinar, contribuindo para a construção do conhecimento e consequentemente, da aprendizagem.

1.3.1 A utilização de canções nas aulas de LE

Como professora, tenho observado e buscado compreender várias discussões que permeiam a questão do baixo desempenho dos alunos no contexto da sala de aula, sobretudo no que tange ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, mais especificamente, da língua inglesa e este é um problema que se reflete no rendimento escolar de forma global. Não é cena rara ver professores insatisfeitos e alunos desestimulados que não conseguem acompanhar e assimilar a matéria e, é neste contexto que as aulas de LE são cada vez mais preocupantes, pois há dificuldades de comunicação, de interação e até mesmo de motivação entre os educandos e os educadores.

O educador de línguas que busca uma melhoria em sua prática pedagógica pode trabalhar a música como um material didático diversificado, ressaltando que a música na sala de aula pode ensinar, divertir, acalmar, pois ela está cada vez mais presente nas escolas. Nas aulas de língua inglesa, as canções podem agregar os fatores culturais ao ensino de línguas, tornando estas aulas mais atraentes e produtivas para os educandos.

Com essa visão, Murphey (1992) é um dos incentivadores do uso da música no ensino por se tratar de uma rica fonte de material didático, fonte de insumo e grande aceitabilidade por parte dos educandos, na qual sua linguagem é apre(e)ndida em maior e melhor quantidade e fixação. Por outro lado, o autor chama atenção para o fato de que devemos trabalhar bem este recurso didático, pois apenas ouvir músicas em língua inglesa, não levará a aquisição da aprendizagem.

Dommel e Sacker (1986) alertam para a existência de muitos fatores positivos do uso de canções em sala de aula, enfatizando que a proposta não é a de um ensino de língua(s) focado apenas na música, pois tal postura poderia desvalorizar essa estratégia de ensino de tanto

potencial. Eles ainda ressaltam que a utilização da música é capaz, como nenhum outro meio, de conseguir que o educando traga para a sala de aula o seu ‘mundo’, bem como sua imaginação, afetividade, sensibilidade, experiências e habilidades, com vistas à construção e ambientação do seu contexto escolar, como um local no qual ele possa se exprimir de maneira bastante natural e explicitar os seus conhecimentos espontaneamente acerca da língua estrangeira.

Na Hipótese do Filtro Afetivo, proposto por Krashen (1982), há uma série de fatores afetivos que estão intimamente relacionados à aquisição de uma segunda língua, entre eles: a motivação, pois os alunos com alta motivação têm um melhor desempenho; a auto-confiança, que gera melhoria nos resultados e a ansiedade, pois uma baixa ansiedade favorece a aquisição. Sendo assim, fica evidente que os alunos motivados e confiantes podem apresentar um desempenho melhor do que aqueles que se mostram inseguros ou receosos ao se exporem aos demais. Nesse sentido, o autor afirma que para que essa aquisição linguística ocorra de forma efetiva é necessário que o filtro afetivo desse aluno esteja configurado como “*down*”, ou seja, relaxado e motivado; assim, aqueles alunos que buscam mais insumo terão um filtro afetivo configurado como mais baixo e estarão mais propensos ao insumo compreensível.

Para Krashen (1982), essa hipótese mostra que os objetivos pedagógicos não devem somente agregar o insumo compreensível, mas propiciar situações que estimulem o filtro afetivo, como ele bem afirma: “as salas de aula que promovem filtros baixos são aquelas que buscam baixa ansiedade entre os alunos, mantendo-os fora da defensiva”.²¹ (KRASHEN, 1982, p.12). Por sua vez, Riddiford²² (1999) reforça esta afirmação ao afirmar que: “a música promove um ambiente relaxado, lúdico com baixo stress, que é muito propício para a aprendizagem do idioma, pois minimiza o impacto dos efeitos psicológicos que bloqueiam a aprendizagem”. Com base nas afirmações de Krashen (1982) e Riddiford (1999), elas sugerem que o uso da música pode propiciar uma valorosa contribuição, sendo um rico instrumento pedagógico nas aulas de LE.

A música motiva as pessoas a aprender e propicia uma interação entre a linguagem da escola e a do mundo. As canções se constituem num veículo para a aprendizagem de língua(s) de forma inconsciente, sendo que a música em sala de aula possibilita a fluidez, aderência e dinamização de conteúdos, tornando-os mais significativos e auxiliando na apropriação da aprendizagem. Além disso, a música pode ser trabalhada em sala de aula, tanto como meio

²¹ Tradução de Almeida Filho.

²² Disponível em: <<http://br.cellep.com/1b-improving-your-english-by-listening-to-music/>>.

facilitador para a introdução como de fixação de aspectos culturais e relações de aprendizado dos aspectos linguísticos da língua estrangeira em questão. Nesse caminho, a utilização da música tem sido amplamente defendida, aceita e trabalhada em salas de aula de língua estrangeira atrelada as situações culturais, linguísticas e de aprendizado no ensino de línguas, notoriamente, na língua inglesa. Portanto, cabe a nós, educadores, com base nos pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998):

Uma primeira tentativa de aproximá-los da língua estrangeira é fazer com que se conscientizem da grande quantidade de línguas que os rodeia, em forma de publicações comerciais, de pôsteres, nas vitrines das lojas, em canções, no cinema, em todo lugar. É verdade que o inglês predomina – e a consciência dessa situação deve ser considerada (BRASIL, 1998, p. 32).

Um dos objetivos das Diretrizes Curriculares da Língua Estrangeira é que o educando utilize a língua que está aprendendo em situações significativas e relevantes. Este alvo pode ser alcançado de forma natural com o uso de canções em sala de aula. Por meio de atividades musicais, pode-se aprimorar e permitir a percepção dos alunos como agentes de nossa sociedade e cidadãos do mundo, desde que eles sejam estimulados a analisar e criticar reflexivamente o conteúdo das canções, tanto no seu aspecto linguístico como de interpretação e reflexão. Assim, estas práticas crítico-reflexivas poderão estabelecer vínculos entre as semelhanças e diferenças da cultura do aluno e da língua inglesa.

No âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), o trabalho com letras de músicas como atividades orais são uma fonte de conscientização dos educandos acerca dos sons da língua estrangeira. Nota-se um dos inúmeros benefícios da inclusão deste tipo de atividade, visto que ela busca aumentar o vínculo de afetividade e do prazer pela aprendizagem. Cavalcante (2004) afirma que, ao escolher canções para trabalhar em sala:

É preciso primeiro definir os objetivos. Se a intenção é explorar conteúdos gramaticais, a letra deve trabalhar subsídios suficientes. O critério de seleção não se restringe somente às preferências da turma, mas juntar o útil ao agradável é sempre bom. A música serve para treinar a pronúncia e fazer com que eles identifiquem sotaques diferentes, conforme a origem do cantor. Essa atividade favorece bastante o vínculo dos alunos com a língua (CAVALCANTE, 2004, p.56).

Com base no que já foi discutido anteriormente acerca da importância do desenvolvimento de um ensino crítico nas aulas de LE, pode-se considerar que o uso de canções em sala de aula favorece a aquisição da Língua Inglesa em direção a uma formação crítica que instigue interrogações possibilitando a construção e a assimilação de conhecimentos, isto é, a música pode potencializar a viabilização da formação de um aluno crítico, participativo e agente transformador da sociedade, pois por meio das atividades musicais se podem trabalhar tanto as questões linguísticas quanto criticamente o conteúdo, promovendo interpretação e reflexão. Estas canções podem contribuir para que os professores de Língua Inglesa (re)pensem acerca de sua própria prática pedagógica, além de fornecer um material didático autêntico e alternativo (SANTOS & PAULUK, 2009). Nesse sentido, as músicas como material didático devem ser bem organizadas e fundamentadas de forma a encorajar os alunos a refletir acerca da sociedade na qual vivem, descobrir e explorar a si próprios, suas crenças e sentimentos.

Vejo como de grande relevância quando as autoras (2009) se referem às diretrizes curriculares do Estado do Paraná, no que tange as aulas de língua estrangeira, afirmando que estas aulas devem desenvolver nos alunos uma visão ampla do mundo, no qual eles possam se conscientizar acerca do papel das línguas na sociedade e valorizar a sua língua materna diante de outras, para, assim, perceber-se como um ser integrante e participante ativo da sociedade e do mundo.

Para Basso & Lima (2008), o uso de músicas no ensino da Língua Inglesa se justifica pela dificuldade em relação à busca de material autêntico e diferenciado. A autora afirma que muitos estudos têm sido realizados com vistas à melhoria da prática de professores. Essa melhoria, porém, tem esbarrado em vários fatores como a carga horária excessiva, que gera a escassez de tempo e, conseqüentemente a carência na produção de materiais diversificados. Assim, acredito que o uso de canções pode suprir uma parte dessa carência, bem como colaborar na elaboração desses materiais, pois a música pode ser numa rica fonte de material de qualidade para um ensino efetivo de uma língua estrangeira.

A música se caracteriza por transmitir mensagens e defender pontos de vista, além de propiciar discussões, despertar a criticidade, promover a (re) construção de conhecimentos e prover insumo autêntico e de qualidade. Por fim, as aulas de Língua Inglesa com a utilização de canções podem se tornar uma atividade prazerosa e eficaz, visto que tanto os educandos quanto os educadores buscam participar e ao mesmo tempo aprender nesse processo de ensino-aprendizagem.

Compartilho da mesma concepção de Woyciechowski (2009) de que um fator de grande contribuição ao se trabalhar com canções é suprir a carência de materiais que despertem o interesse do aluno pelo aprendizado da língua estrangeira.

Já Lima (2004) contempla um enfoque cultural no uso de canções no ensino de línguas e argumenta que os objetivos pedagógicos exercem um papel essencial, pois muitas vezes, a música em sala de aula é vista como um passatempo desprovido de qualquer intenção ou objetivo. Assim, o ensino de línguas por meio de canções pode promover a formação e o desenvolvimento social e cultural do aluno como cidadão.

A música evoca e inspira sentimentos, momentos e lembranças. Ela pode ensinar, mas também provoca bem-estar e relaxamento. Diante destes fatores, as canções favorecem e auxiliam na aquisição de uma língua estrangeira, pois podem aumentar os níveis de atenção, concentração e memorização e reduzir os níveis de ansiedade. Para que o aprendizado ocorra de fato se faz necessário levar em consideração a escolha das músicas utilizadas, que devem estar adequadas às características e necessidades da turma e aos objetivos da aula.

Assim, acredito que seja possível que a aprendizagem da língua inglesa ocorra com o uso da música, uma vez que ela promove interação, uso de linguagem autêntica e aumento da motivação. Portanto, a audição e o trabalho com atividades musicais se constituem numa rica estratégia no aprendizado da língua inglesa. As músicas são valiosas porque se constituem numa estratégia menos ameaçadora, mais amenizadora, elas relatam as vivências e experiências pessoais, podem ser escolhidas, a letra e sua melodia se harmonizam e vice-versa. Elas agem diretamente em nossos sentimentos e emoções, nos reportando a fatos, pessoas, momentos e lugares. Dessa maneira, a linguagem musical aproxima-se da realidade vivida e experienciada pelo aluno (MURPHEY, 1992). Segundo este estudioso (1992), a música transmite mensagens que atingem o campo da emoção e a repetição da música reforça todo o aprendizado. Assim, o autor realça a motivação propiciada pelas canções, em especial, nos mais jovens, crianças e adolescentes.

Uma preocupação que deve ser constantemente refletida e questionada por parte dos educadores é quanto às estratégias que devem ser utilizadas como forma de estimular os alunos na aprendizagem da língua inglesa, e conseqüentemente, em busca de um ensino mais proveitoso e prazeroso, além de um eficiente aprendizado de uma língua estrangeira. Existem dois motivos pelos quais os professores têm receio de ensinar com o uso de música, são eles: há uma relativa preocupação se este recurso é realmente pedagógico e eficaz, e uma demasiada preocupação dos professores acerca de sua própria habilidade para trabalhar com a música e

até mesmo falta de conhecimento ou de técnicas para utilizar tal recurso.

Murphey (1992) enfatiza que diversas habilidades podem ser desenvolvidas baseadas em atividades musicais que trabalhem a leitura, a interpretação, compreensão e expressão oral e escrita. Além disso, o autor propõe que o uso de canções em sala pode ser trabalhado concomitantemente com outras atividades, tornando o clima da aula mais envolvente e mudando o cotidiano de sala de aula. Também se refere às quatro habilidades que podem se subdividir em pronúncia, interpretação, fonologia, gramática, vocabulário, etc.

Kanel (1996 *apud* GOBBI, 2001, p.78) salienta que existe mais de uma habilidade relacionada às atividades musicais trabalhadas na sala de aula de língua inglesa. Nesse viés, a referida autora se embasa em critérios que estão envolvidos nessas atividades, e que podem contribuir no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas de uma nova língua, a saber:

- a compreensão auditiva (distinção de sons, supressão e formas reduzidas de palavras e de sons, etc);
- as questões de compreensão que decorrem das compreensões auditivas;
- o vocabulário (tradução, sinônimos, antônimos, etc);
- gramática e seus aspectos;
- pronúncia e fonologia presentes na técnica de repetição das canções;
- escrita e seus aspectos;
- aspectos culturais e sociais que podem ser observáveis e trabalhados, como dificuldades, valores e fatos sociais;
- literatura (cantores que compõem são vistos como poetas, daí a importância do ritmo, rima, melodia, metáforas, entre outros, que estão presentes tanto na poesia como na música).

Tendo explicitado questões pertinentes ao uso de canções em sala de aula e nas aulas de línguas, exponho agora considerações a respeito da teoria sociointeracional vygotskyana. A razão para se discutir, ainda que brevemente, essa perspectiva como base teórica para este trabalho se deve ao fato de que estamos tratando de um processo de aprendizado de uma LE, com o uso de músicas, o qual supostamente possibilita interação.

1.4 A teoria sociointeracionista de Vygotsky

A perspectiva da teoria sociointeracionista enfatiza o papel da linguagem, na qual sua função central é a comunicação e é por meio dela que ocorre a interação social. Assim, se dá o desenvolvimento do ser humano, por meio de seu pensamento e linguagem. Diante disto, pode-

se observar a importância da interação para o processo de ensino-aprendizagem, ainda mais em línguas estrangeiras, visto que em sala de aula trabalhamos com e através da linguagem.

Na visão Vygotskiana, o aprendizado deriva da compreensão do ser humano que se forma em contato com a sociedade, ou seja, que se encontra em constante interação. Conforme Vygotsky, a formação do ser ocorre por meio de uma relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor, na qual o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Essa relação não é passível de generalizações, uma vez que a premissa essencial para a teoria de Vygotsky é a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, a chamada “experiência pessoalmente significativa” (VYGOTSKY, 1979, 1994).

O ponto primordial desta teoria é a aquisição dos conhecimentos pela interação do indivíduo com o meio em que convive. Essas interações resultam no desenvolvimento da linguagem e do pensamento reflexivo dos indivíduos. De acordo com Vygotsky (1979), esse pensamento se origina na motivação, necessidade, impulso, emoção e na interação social, produzindo material linguístico para os processos de desenvolvimento e de aprendizado.

Em sua teoria, Vygotsky (1994) salienta que o desenvolvimento humano tem um caráter ativo e interativo e é composto num contexto histórico e cultural, que se configura nos processos de desenvolvimento e de aprendizado e o autor ainda reforça que esses processos não acontecem juntos, mas que o processo de aprendizado progride à frente do processo de desenvolvimento. Assim, pressupõe-se que o ser humano vive em constante construção e transformação de seus papéis e funções sociais, o que gera novos significados para a vida em sociedade.

Como questão central, é por meio da interação que aprendemos e nos desenvolvemos, é nessa troca com outros indivíduos que adquirimos novas formas de pensar e agir, que se internalizam e constituem conhecimentos que nos tornam conscientes, nos permitem modificar o meio. Assim, o processo muda de enfoque do pensamento com outros para um diálogo consigo mesmo e ocorre a internalização, ou seja, a modificação do próprio processo e de suas funções e estruturas. Em resumo, parte do pressuposto de uma relação social, interpessoal, para uma relação individual, intrapessoal.

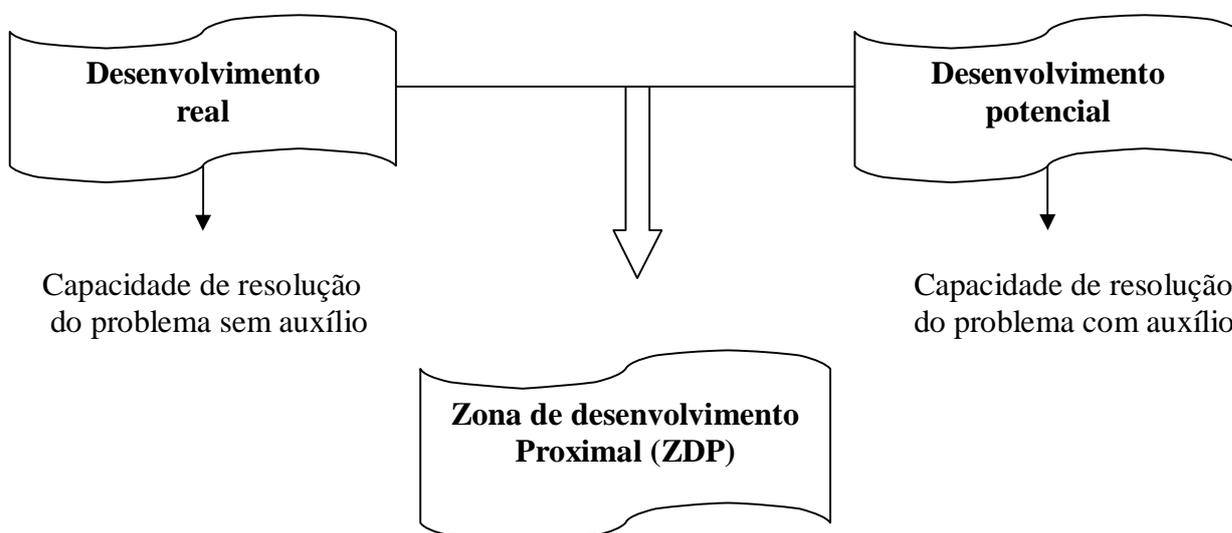
1.4.1 A zona de desenvolvimento proximal

Em seu livro, “A Formação Social da Mente”, Vygotsky (1994) explana o que vem a ser a zona de desenvolvimento proximal (doravante ZDP):

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1994, p. 112).

A priori, a ZDP se apresenta como um conceito complexo. No entanto, para se ter uma visão mais global e esmiuçada deste processo, elaborei e sugiro o seguinte esquema:

Figura 1.1 Ilustração representativa da zona de desenvolvimento proximal (ZDP)



Com base na citação de Vygotsky (1994) e na ilustração proposta acima, afirmo que a ZDP nada mais é do que a lacuna, o intervalo existente entre o desenvolvimento real do aprendente, ou seja, o que ele já possui conhecimento e realiza por si só e o seu desenvolvimento potencial, ou seja, aquilo que o aprendente ainda não executa sozinho, mas que ele tem a potencialidade de desempenhar com o auxílio ou sob a orientação de outro.

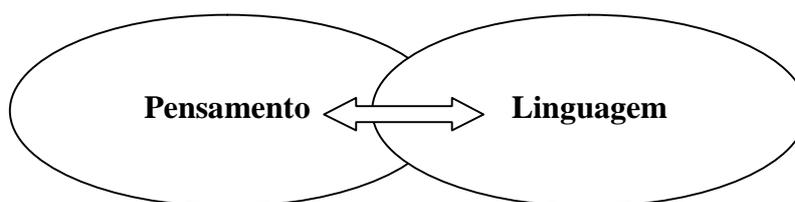
A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é o cerne da teoria vygotskiana, pois ela defende que é nesse intervalo que ocorre a aprendizagem, e que é nesse ponto que o ensino deve atuar por meio da diversidade das interações. Em suma, Vygotsky (1994, p.113) argumenta que o bom ensino é aquele que se origina na ZDP, pois ensinar o que o indivíduo já domina não é estimulador e que o ideal é que ele parta do que sabe para ampliar seu conhecimento.

1.4.2 O pensamento, a linguagem, a aprendizagem e o desenvolvimento

O pensamento e a linguagem caminham juntos, uma vez que a linguagem modela o pensamento e vice-versa, ou seja, a simples ação de pensar já produz aprendizagem, então, pode-se dizer que o conhecimento é construído pelo ato de pensar. A linguagem é um subsídio psicológico que atua e intervém no desenvolvimento e nas estruturas psicológicas superiores (denominada consciência). Sua função é de regulação dos processos cognitivos mediante a interação social. Seu resultado é, primeiramente, a aprendizagem e, posteriormente, o desenvolvimento. Para atingir ao nível de atividades mentais complexas, o indivíduo deve ser capaz de abstrair e generalizar, mas para que todo esse processo ocorra é necessário mais interação, que resultará em mais aprendizagem e, conseqüentemente, mais desenvolvimento (VYGOTSKY, 1979).

Vejo a relação existente entre o pensamento e a linguagem, conforme proponho na ilustração abaixo, em constante diálogo, em simetria, de forma horizontal e imbricada, num mesmo patamar, em consonância, na qual ambos agem e retroagem ao mesmo tempo. O pensamento organiza a linguagem e a linguagem organiza o pensamento; é uma via de mão dupla, num vai e vem contínuo.

Figura 1.2 Ilustração representativa da relação indissociável entre o pensamento e a linguagem



Assim, tanto os conceitos da ZDP, quanto a relação indissociável entre pensamento e linguagem, aprendizagem e desenvolvimento, interação social e âmbito escolar, possibilitam cada vez mais um nível maior da aprendizagem como um todo. E é nesse desenvolvimento de sistematização conceitual e de mediação que as funções superiores psicológicas são desenvolvidas e construídas gradativamente.

Após tratar do sociointeracionismo de Vygotsky, seu conceito de zona de desenvolvimento proximal e da relação existente entre pensamento e linguagem e desenvolvimento e aprendizagem, passo a discutir a questão da motivação. A motivação integra a fundamentação teórica desse trabalho, pois um trabalho voltado para um ensino crítico viabilizado por meio de canções é importante por promover a interação e a motivação, sendo estes dois fatores essenciais para a aprendizagem, principalmente de línguas.

1.5 A MOTIVAÇÃO

Nas leituras e resenhas que tenho feito, tenho observado que muitos estudiosos citam a dificuldade na definição do termo motivação, por se tratar de um conceito complexo. Como assinala Dörnyei (1998, p.131), a motivação é um fator multifacetado e “ainda não existe uma teoria que represente sua total complexidade”. Mesmo assim, apresento algumas definições:

A etimologia do termo motivação remonta ao verbo latino *movere*. Quando uma pessoa é motivada para alcançar uma meta, sua atividade consiste num movimento em direção a essa meta. [...] Motivar um indivíduo é aumentar a sua necessidade de alcançar uma meta, ou criar tal necessidade se ela não existia. (KUETHE, 1977, p. 117-118 *apud* CALLEGARI, 2004, p. 85).

Motivar significa predispor o indivíduo para certo comportamento desejável naquele momento. O aluno está motivado para aprender quando está disposto a iniciar e continuar o processo de aprendizagem, quando está interessado em aprender um certo assunto, em resolver um dado problema, etc.

A motivação é um fator fundamental da aprendizagem. Sem motivação não há aprendizagem. Pode ocorrer aprendizagem sem professor, sem livro, sem escola e sem uma porção de outros recursos. Mas mesmo que existam todos esses recursos favoráveis, se não houver motivação não haverá aprendizagem (PILETTI, 1996, p. 63-64).

A motivação é dependente dos objetivos de cada aprendiz e das situações de interação em que este se encontra, ou seja, dependerá de fatores internos como o interesse intrínseco pela atividade, o valor atribuído pelo aprendiz à atividade, as suas crenças sobre si mesmo; e de fatores externos como o papel da interação com os outros e as experiências mediadas (DALACORTE, 1999, p. 36).

A meu ver, a motivação consiste na concentração de energia mobilizada para realizar algo. É também uma vontade, e quando esta vontade está associada ao aprender, ela contribui positivamente no aprendizado.

Como educadora, julgo de vital necessidade e importância implantar e desenvolver atividades que motivem os nossos alunos para a aprendizagem, e assim, eles possam realizá-las com prazer. Dalacorte (2005) assevera que o aprendiz, ao se inserir no contexto escolar, está imbuído de sentimentos, valores, crenças, diferenças individuais, que por sua vez, podem interferir nas suas concepções e percepções, bem como em seu modo de agir diante do professor, do contexto e das atividades propostas. A autora ressalta então que o aluno necessita da motivação como meio de interagir nas aulas de língua estrangeira.

Williams e Burden (1997 *apud* FIGUEIREDO, 2005, p. 38) citam o estudo de Gardner e Lambert de 1972 como de grande representatividade acerca da motivação na área da aprendizagem de línguas estrangeiras, e nesse estudo, existem dois tipos de orientação da motivação: a integrativa e a instrumental. Na orientação motivacional integrativa, a motivação se apresenta nos traços e aspectos da personalidade do ser humano, que se relaciona com os falantes da língua-alvo, com intuito de interagir e compreender sua cultura. Já na orientação motivacional instrumental, a motivação está atrelada aos benefícios de se aprender a língua-alvo, tais como: possibilidade de ascender profissionalmente, ingressar em cursos de pós-graduação. Em suma, ambas as motivações partem da interioridade do indivíduo, apenas os objetivos são distintos. A primeira está associada às causas internas, à necessidade ou vontade de participar da cultura de povos e de outras línguas; a segunda está ligada ao sucesso profissional.

Por conseguinte, Dalacorte (2005, p. 39) argumenta que a motivação sofre e exerce influências, especialmente, dos fatores internos e externos. Sendo que nos fatores internos, ela realça o interesse intrínseco pela atividade, ou seja, o valor que o aluno atribui à atividade proposta. Com relação aos fatores externos, ela destaca a questão do papel da interação com os demais e as experiências mediadas. Como bem explica a autora, a motivação também pode ser classificada por fatores internos, a motivação intrínseca, e por fatores externos, a motivação extrínseca.

Dörnyei (1994, p. 279-280) propõe um modelo com três níveis motivacionais para o aprendizado de uma LE: o nível da língua, o nível do aluno, e o nível da situação de aprendizagem, que inclui os componentes motivacionais específicos do curso, os componentes específicos do professor e os componentes específicos do grupo. Neste modelo, o nível da língua se apresenta de forma mais geral, pois atua sobre os motivos, as orientações e seus objetivos. Já o nível do aprendiz se refere à influência das tentativas dos aprendizes de línguas.

A motivação está envolvida pela necessidade e auto-confiança dos aprendizes, tais como ansiedade, competência na língua alvo, atribuições. Este nível do aprendiz é influenciado pelas características afetivas dos aprendizes, somadas as suas expectativas e experiências vividas, que são utilizadas em seu aprendizado. No nível da situação de aprendizagem, ocorre a junção de motivos intrínsecos e extrínsecos que são: os componentes específicos do curso (interesse, relevância, expectativas, satisfação), os componentes específicos do professor (motivação afiliativa, tipo de autoridade, socialização da motivação) e os componentes específicos do grupo (objetivos orientados, premiação, coesão, estrutura competitiva ou cooperativa).

Tremblay e Gardner (1995 *apud* DÖRNYEI, 1998) descrevem um aluno motivado, como aquele que os professores consideram esforçado, persistente e atencioso. Segundo os autores (*op. cit*), estes são conceitos substanciados que caracterizam um adequado comportamento motivacional. Nesse sentido, os professores não estão buscando explicar quais os motivos que levam o aluno a estudar, eles estão apenas relatando a maneira como o aluno busca e lida com o estudo, de forma a corresponder ao comportamento que é esperado dele.

Em outro modelo, Dörnyei (1998, p. 128) apresenta dimensões motivacionais centrais, nas quais pode-se observar uma versão mais ampla e completa do que a anterior, são elas:

- Dimensão afetiva/integrativa, que englobam os motivos integrativos, afetivos, atitudes para a língua e motivos intrínsecos e atitudinais acerca da aprendizagem de uma L2;
- Dimensão instrumental/pragmática;
- Dimensão relacionada ao contexto macro, como as relações multiculturais, intergrupais e etnolinguísticas;
- Dimensão relacionada ao auto-conceito, os fatores de personalidade como auto-conceito, ansiedade, auto confiança, sucesso, fracasso, expectativas e necessidades;
- Dimensão relacionada ao objetivo;
- Dimensão relacionada ao contexto educacional, o ambiente de aprendizado, da aula e da escola;
- Dimensão relacionada a outros fatores significativos, como os parentes, familiares, amigos.

Dörnyei (1998, p. 131) aponta algumas sugestões que ele denomina como os “dez mandamentos para motivar os aprendizes de língua”, são eles:

- Demonstre um exemplo pessoal através de seu próprio comportamento,
- Crie uma atmosfera relaxada e agradável em sala de aula,
- Apresente a tarefa adequadamente,
- Desenvolva um bom relacionamento com os alunos,

- Aumente a autoconfiança linguística dos alunos,
- Faça com que as aulas da língua sejam interessantes,
- Promova a autonomia do aluno,
- Personalize o processo de aprendizagem,
- Aumente a orientação dos objetivos de acordo com os alunos,
- Familiarize os alunos com a cultura da língua-alvo.

Acredito que não há como negar a importância da motivação como um fator determinante para alcançar uma melhoria significativa na aprendizagem de uma língua estrangeira. Conseqüentemente, quanto mais motivação, melhor será o desempenho do aprendiz em relação ao aprendizado. O que resulta num melhor de rendimento no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da competência linguística e comunicativa dos alunos. Essa motivação decorre de fatores internos ou externos inerentes ao aprendiz, ou até a junção de ambos os fatores. Além disso, a motivação está intimamente interligada às ações, ela está presente no comportamento e nas atitudes das pessoas baseadas em suas próprias experiências e vivências.

Apresentei, neste capítulo teórico, questões e considerações sobre o ensino crítico, as crenças, o uso de canções em sala de aula, a teoria sociointeracionista de Vygotsky e a motivação. No capítulo seguinte, descrevo a metodologia utilizada nesta pesquisa, bem como explico o contexto e os participantes da pesquisa, e os instrumentos e procedimentos adotados para a análise dos dados.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE PESQUISA

O desejo do pesquisador é entender os significados construídos pelos participantes do contexto social de modo a poder compreendê-lo.

Moita Lopes, 1994.

Este capítulo descreve a metodologia adotada nesta pesquisa. A primeira parte aborda a natureza e o respectivo caráter do estudo. Adiante, exponho características relevantes da pesquisa qualitativa, da pesquisa de reflexão e da pesquisa interpretativista, utilizada para a análise dos dados. Na sequência, são descritos o contexto e os participantes do estudo, seguidos pelos instrumentos da presente pesquisa. Por fim, encontram-se os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta e análise dos dados.

Natureza e caráter da pesquisa

O presente estudo se caracteriza por sua natureza qualitativa e caráter interpretativista, no qual os fatos ocorridos serão analisados embasados nas informações coletadas, sob a visão do educador, dos alunos e da própria pesquisadora, como observadora não-participante do contexto escolar, para identificar e analisar como ocorre o processo de construção de um trabalho crítico diante da realidade social e escolar dos participantes em questão.

O âmbito da pesquisa qualitativa está permeado por três princípios orientadores primordiais: o princípio êmico, o princípio holístico e o princípio ético. O princípio êmico direciona para um distanciamento das visões concebidas do pesquisador e foca na funcionalidade do cotidiano da sala de aula, para compreender seu contexto subjacente. O princípio holístico se baseia na significação das partes como um todo, ou seja, considera a relevância dos fenômenos da sala de aula para a coleta e análise de dados (ERICKSON, 1986). E o princípio ético, consoante Celani (2005), que se configura na visão do pesquisador por meio da construção de significados ao descrever e interpretar os dados relativos à vida social.

2.1 A pesquisa qualitativa

Ao fim do século XIX, o positivismo que era atuante nas ciências naturais passa a reger as ciências humanas. Porém, em meados do século XX, percebeu-se uma complexidade dos fatos, especialmente os humanos e seu estudo na sociedade, necessitando de um novo modelo para atender as imprevisibilidades. Tais imprevisibilidades associadas às intervenções do pesquisador no ato de observar e a experimentação deficiente no campo de estudo das ciências humanas geraram uma revisão nas noções das ciências naturais e de seus princípios de determinismo, empirismo e objetividade. Diante destes fatores, ocorre o enfraquecimento do positivismo, especificamente nas ciências naturais, na qual a observação direta adquire um caráter interpretativo; as leis são substituídas por teorias e a objetividade alia-se à objetivação da subjetividade. Então, ocorre uma integração entre essas relações, que antes se apresentavam de forma compartimentada (LAVILLE & DIONNE, 1999).

Em suma, em contrapartida ao positivismo, que postula a razão analítica, a mensuração e a quantificação em busca de explicações de causa e consequência da pesquisa como meio de validá-la, nas ciências humanas adota-se a pesquisa qualitativa. O termo pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema de significados. Tendo como objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, trata-se de reduzir a distância entre teoria e dados, entre o contexto e a ação (VAN MAANEN, 1979).

Assim, a pesquisa qualitativa assume uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser analisado e demonstrado numericamente. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são fundamentais no processo de pesquisa qualitativa. O contexto natural é a fonte direta para coleta de registros (dados) e a análise de dados ocorre indutivamente. O processo e seu significado são os alvos primordiais dessa abordagem. Nesse sentido, Denzin & Lincoln (2006) expõem acerca da natureza da pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativista, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN E LINCOLN, 2006, p.17).

Bogdan e Biklen (1982 *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986) abordam o conceito de pesquisa qualitativa em cinco características:

- os dados coletados são descritivos: há uma ênfase no material, bem como em suas ricas e densas descrições acerca dos acontecimentos, participantes e contextos;
- ênfase no processo em detrimento ao produto final: os pesquisadores se interessam mais pelas atividades, seus procedimentos e interações do que pelos resultados ou produtos por si só;
- análise de dados como um processo indutivo: os pesquisadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva (do particular para o geral), ou seja, da prática para a teoria;
- ambiente natural como fonte de dados: na pesquisa qualitativa, o pesquisador é o instrumento principal que mantém o contato direto entre o contexto e a situação a ser investigada;
- significação do mundo do pesquisado pelo pesquisador: o significado é de vital importância na pesquisa qualitativa, assim como os significados que são atribuídos às percepções e representações que são elaboradas, com o intuito de captar a perspectiva dos participantes.

Uma pesquisa qualitativa prevê uma superioridade da razão dialética em detrimento da analítica, como forma de compreender e interpretar os fenômenos sociais inseridos num contexto, além da busca pela visão holística, ou seja, considerar todos os aspectos da situação, tais como: a subjetividade, o próprio contexto e a interação com suas influências.

Já Denzin e Lincoln (2006) postulam uma visão êmica que abrange uma diversidade de campos e áreas:

A pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus praticantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalística e a compreensão interpretativa da experiência humana (DENZIN E LINCOLN, 2006, p.21).

Erickson (1990 *apud* BORTONI-RICARDO, 2009, p.41-42) afirma que a função da pesquisa interpretativa e qualitativa é fornecida por meio de padrões de organização social e cultural mediante atividades destinadas a pessoas que conduzirão sua própria ação social. Nesse viés, pode-se pressupor que esta pesquisa não tem interesse por generalizações baseadas em leis universais, mas em trabalhar com descrições e detalhes ricos numa dada situação.

2.2 A pesquisa interpretativista

O meu intuito em utilizar a pesquisa interpretativista, neste estudo, é compreender a ocorrência dos fatos dentro do contexto escolar, bem como observar a interpretação dos participantes envolvidos diante de tais fatos. Então, para embasar o paradigma interpretativista, escolhi um artigo que sintetiza, de uma forma bem simples, os pressupostos desta pesquisa, cujo título é “A Pesquisa Interpretativista em *ompreende Aplicada*: a linguagem como condição e solução”, de Moita Lopes (1994).

Moita Lopes (1994) destaca três causas que justificam a importância da pesquisa interpretativista no domínio da *ompreende Aplicada*. São elas:

- Necessidade de ampla discussão para se compreender como decorre o processo de conhecimento, o que na época da publicação do artigo resultou como uma contribuição na definição da LA como uma forma de investigação, mas que, atualmente, vejo como uma forma de consolidação e expansão da LA como uma área de investigação;
- Reflexão acerca do metaconhecimento do campo da LA, para que se possa refletir acerca do próprio conhecimento gerado;
- Busca pela inovação investigativa na LA, a chamada pesquisa interpretativista, que emergiu de raízes e princípios diversos desta pesquisa em detrimento à pesquisa positivista.

O ponto chave da pesquisa interpretativista, segundo Moita Lopes (1994), é que por meio da linguagem se constrói o mundo socialmente. E nesta construção social se constroem significados resultantes da interpretação de variadas realidades. Assim, a linguagem determina um fato social e, ao mesmo tempo, torna-se um meio para *ompreende-lo* mediante as interpretações do contexto expressas pelos participantes da pesquisa. Em suma, a linguagem é a condição e a solução para que o mundo social seja construído e compreendido.

Na pesquisa de cunho interpretativista são gerados uma vasta gama de significados, que por sua vez constituem um dado mundo social. Isso deriva da subjetividade ou intersubjetividade que nos permite adentrar na realidade que nos cerca, como bem explana Moita Lopes (1994):

[...] na visão interpretativista, o único preço a pagar é a subjetividade, ou melhor, a intersubjetividade, os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstroem. E é justamente a intersubjetividade que possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais (MOITA LOPES, 1994, p. 332).

Assim, espero que esse estudo possa contribuir, de certa forma, ao que Bortoni-Ricardo (2009, p. 42) relata como a tarefa da pesquisa qualitativa e interpretativista em sala de aula que é “construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos”.

2.3 A pesquisa de reflexão

Minha opção por tratar deste tipo de pesquisa se encontra na análise dos dados, que se encontra no capítulo 3, na qual se pode perceber indícios de que houve a reflexão do professor acerca de sua prática. Além disso, as próprias características da pesquisa de reflexão, a meu ver, se constituem em contribuições muito valorosas, tais como: a reflexão é uma forma de interação entre o professor e sua própria prática; a reflexão permite a análise da prática pedagógica por parte do professor, o que gera uma abertura para que ele comece a questionar e refletir sobre si mesmo; a reflexão enseja uma provável mudança, ou seja, refletir sobre a sua própria prática pedagógica como uma forma de tentar modificá-la. Diante desta breve caracterização, pode-se presumir que por meio da reflexão, pode haver uma considerável melhoria da prática do professor, obtendo resultados mais satisfatórios.

A reflexão, para Freire (1984, p.67), pode ser resumida em sua seguinte citação: “O que teríamos que fazer, então, seria, como diz *Paul Legrand*, ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento. Colocar, como diz *Legrand*, um novo termo entre o compreender e o atuar: o pensar”. Nesta acepção, compreendo que tal visão vai ao encontro da concepção de que a reflexão é uma prática social, é coletiva e emancipadora. Então, a pesquisa de reflexão se constitui numa reflexão na e sobre as ações, quer dizer, que ela está embasada no ato de pensar e de refletir sobre os fatos ocorridos no agir.

Compartilho com Pessoa (2002) a premissa de que:

A reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Trata-se de uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. Mais que isso, a reflexão implica intuição, emoção e paixão, não sendo, portanto, um conjunto de técnicas que possa ser ensinado aos professores (PESSOA, 2002, p. 33).

A respeito do trecho anterior, a pesquisa de reflexão está alicerçada na reflexão, o foco desse tipo de pesquisa é buscar estar atento e atuante no contexto em que se estrutura e influencia uma prática, valorizando essa prática como uma forma de construção do conhecimento. Dessa maneira, estarão sendo desenvolvidas as habilidades linguísticas que nos possibilitam conhecer o que está ao nosso redor, para que assim possamos participar e interagir nas ações do mundo.

Sendo assim, o educador deve propiciar e desenvolver formas de pensar e de agir condizentes com a sua vida real e se utilizando da língua estrangeira, sendo e fazendo com que o outro se torne reflexivo também. Portanto, o professor não deve tão somente pensar em conteúdo e metodologias, mas proporcionar o seu próprio desenvolvimento reflexivo e de seus alunos, de maneira a pensar e repensar constantemente em suas práticas e voltar-se sobre elas.

Para finalizar, cito Freire (2010) que resume a questão de que o ensino implica na reflexão acerca da prática ao pontuar que:

O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2010, p. 39).

Esta pesquisa se configura como de reflexão, pois foi um estudo em que o professor participante pode observar e refletir sobre suas próprias práticas. Assim, vários dos instrumentos adotados nessa pesquisa permitiram que essa prática reflexiva ocorresse, como no momento de reflexão, nos planejamentos das aulas, nas aulas implementadas e nas entrevistas realizadas com o educador. Então, alguns dados analisados e discutidos no capítulo 3, mais especificamente, nas potencialidades obtidas com o trabalho crítico implementado, sugerem que ele se mostra aberto, receptivo e que percebe e reconhece algumas mudanças ocorridas.

2.4 O contexto da pesquisa

O ambiente da sala de aula foi o escolhido por ser ele que fornece registros para a investigação acerca da interação e permite a reflexão sobre a prática escolar, além de propiciar subsídios para a triangulação de variadas fontes e instrumentos de coleta e análise dos dados, fornecendo autenticidade, validade e confiabilidade à pesquisa (WATSON-GEGEO, 1988).

Para a realização da pesquisa e coleta de registros, escolhi um determinado colégio privado situado em uma área de fácil acesso em Taguatinga. Trata-se de uma instituição católica e que oferece: Educação Infantil, Ensino Fundamental - fase I e II e Ensino Médio. No presente ano, há o total de 2.107 alunos matriculados, sendo distribuídos em 49 salas de aula. Quanto ao corpo de pessoal, a instituição possui uma diretora para todos os segmentos, uma coordenadora e duas orientadoras educacionais para a educação infantil e ensino fundamental I, uma coordenadora pedagógica e duas orientadoras para o ensino fundamental II, e uma coordenadora pedagógica e uma orientadora educacional para o ensino médio. O corpo docente é composto por 93 professores.

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental - fase I têm duas educadoras de língua inglesa. No Ensino Fundamental - fase II há dois docentes de língua inglesa e no Ensino Médio são dois professores de língua inglesa, sendo todos graduados em suas respectivas áreas. As aulas de Língua Inglesa fazem parte da matriz curricular, sendo duas aulas semanais com duração de 45 minutos para todos os níveis de ensino.

Foi escolhida uma turma do 2º ano do ensino médio com um total de 35 alunos. A escolha dessa turma se deu em função da compatibilidade de horários entre as aulas dessa turma e a minha disponibilidade. As aulas foram às sextas-feiras, no vespertino, contra turno das demais aulas e em horários fragmentados, sendo uma aula de 45 minutos no 2º horário, das 14h às 14h 45, e a outra aula no 5º horário, das 16h30 às 17h15, com 45 minutos de duração. Nas duas primeiras semanas de aula, o material didático estava em falta, mas na terceira semana a maioria da turma já tinha o material de inglês, o livro: *Globetrekker - Expedition inglês para o Ensino Médio* (volume único), do autor Marcelo Baccarin Costa, e a gramática: *The Richmond Simplified Grammar of English*, do autor Eduardo Amos e Elisabeth Prescher.

2.4.1 Os participantes do estudo

Conforme afirma Almeida Filho (1993), a definição de participantes no processo de ensino-aprendizagem está imbuída de influências das crenças, tanto dos participantes diretos (primeiros e segundos agentes) quanto dos indiretos (terceiros agentes). Os participantes são todos aqueles inseridos no processo como um todo. No presente estudo, o foco foram os primeiros e segundos agentes, ou seja, um educador e três de suas alunas do 2º ano do Ensino Médio, para a coleta de registros e posterior análise de dados.

O educador-participante da pesquisa optou pelo pseudônimo de Bruno e respondeu ao questionário de perfil, conforme em anexo. O objetivo desse foi adquirir informações de cunho pessoal e profissional, a fim de obter uma melhor caracterização do professor. Bruno tem 30 anos, é solteiro e não tem filhos. Mora com os pais em Ceilândia. É graduado em Letras-Inglês por uma universidade particular do DF. Leciona inglês para turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio em dois colégios particulares e em um público nos turnos matutino, vespertino e noturno. Trabalha em Taguatinga no período diurno e em Samambaia no período noturno, tendo carga horária de 53 horas semanais. Atua há 9 anos como professor.

Da turma escolhida para a implementação da pesquisa, o 2º ano A, foram escolhidas quatro alunas, a escolha delas se deu por eu já conhecê-las. Após decorrido o primeiro mês de observação, fiz o convite às alunas para participarem de minha pesquisa. Todas as quatro alunas aceitaram o convite de imediato. Aproveitei e lhes entreguei o termo de consentimento para que os seus responsáveis permitissem a participação delas. Na semana seguinte, as alunas me entregaram o termo assinado por elas e por seus pais. Convém registrar que uma destas alunas não compareceu a entrevista previamente agendada por ela mesma, portanto, considerei apenas o professor e as outras três alunas como participantes diretos desta pesquisa.

2.5 Instrumentos de coleta utilizados na pesquisa

Segundo Erickson (1986), a construção do corpus baseia-se em dois verbos que sugerem ação: “questionar” e “observar”. O “questionar” associa-se aos questionários e entrevistas. Já o “observar” relaciona-se com as notas de campo e as observações do pesquisador. Na perspectiva desse estudo, sugiro mais um verbo, o “refletir” que se aplica ao momento de reflexão e aos planejamentos das aulas. No entanto, para a coleta de dados desta pesquisa, utilizei os seguintes instrumentos para a triangulação dos dados:

- Observação de aulas com notas de campo;
- Momento de reflexão;
- Planejamento de aulas;
- Aulas implementadas;
- Entrevistas semiestruturadas.

2.5.1 Observação de aulas

Durante a observação foram realizadas anotações para registrar percepções, gestos, expressões e informações relevantes, tendo como objetivo observar, relacionar e inferir sobre o fazer pedagógico crítico em sala de aula com base nas falas e ações dos participantes nas situações de aprendizagem. Foram observadas 24 aulas das 32 previstas, no período de 11/02/2011 à 27/05/2011. Para Lakatos e Marconi (1991):

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar (LAKATOS E MARCONI, 1991, p. 190).

De acordo com Vieira-Abrahão (2006), as observações favorecem a documentação sistemática das ações, eventos e ocorrências que possam surgir em sala de aula. A própria autora revela que atrelada às observações são essenciais as notas de campo. Portanto, utilizei as notas de campo para descrever, relatar e/ou registrar os eventos que sucederam em sala de aula, e elas têm uma explanação maior no próximo subitem.

2.5.2 Notas de campo

Bogdan & Biklen (1998, p. 107-108) definem as notas de campo como sendo “relatos escritos que se referem ao que o pesquisador ouve, sente, experiencia e pensa durante o período da coleta e reflexão dos dados qualitativos”. Richardson (1994, p. 526) sugere a categorização das notas de campo em:

- notas de observação: são precisas, claras e detalhadas; são representações fiéis;
- notas metodológicas: visam somente coletar de dados;
- notas teóricas: estabelecem conexões, críticas e interpretações;
- notas pessoais: englobam os sentimentos, dúvidas e angústias do pesquisador.

Com base nos argumentos expostos por Richardson (1994), considero os seguintes aspectos das notas de campo nesta pesquisa: é o registro escrito do que o pesquisador ouve, vê, experimenta e pensa. Sua origem emerge da fluidez e sensibilidade do pesquisador; elas devem realçar a voz, o tom e o estilo do pesquisador, descrever os participantes, construir e reconstruir ideias e fatos, registrar o contexto (social) e o ambiente (físico), reproduzir os comportamentos

e o mais essencial, fornecer uma descrição rica e detalhada dos diálogos perante os fatos e seus significados. Assim, foram feitas as notas de campo de cada uma das aulas observadas, como pode ser visto em anexo.

2.5.3 O momento de reflexão

Para esse momento de reflexão foi escolhido o artigo: “O Professor de Inglês: entre a alienação e a emancipação”, de Cox & Assis-Peterson, 2001. A escolha por este texto se deu em virtude de ele abordar várias questões referentes ao ensino crítico, além de trazer estudiosos da área e a pesquisa em si, que é bem ilustrativa, tendo os excertos como exemplos bem sugestivos. O objetivo deste momento foi suscitar a reflexão e discussão com o professor participante. O texto foi entregue ao professor Bruno no dia 11 de Março de 2011 e o momento de reflexão ocorreu na manhã do dia 09 de Maio de 2011.

Durante o encontro de reflexão, procurei deixar o professor à vontade para que ele se expressasse sobre o texto. Em alguns momentos, eu questionei sobre algumas partes, que eram interessantes e que podiam contribuir para a pesquisa, como forma de aprofundar ou esclarecer algum ou outro ponto. Não houve um roteiro pré-determinado com questões relacionadas ao texto. Portanto, foi um momento livre, no qual a discussão e a reflexão se deram mediante as interpretações obtidas por meio do texto em si.

2.5.4 Planejamento de aulas

Foram realizados três planejamentos com o professor, nos dias 30/05/2001, 06/06/2011 e 13/06/2011, respectivamente. O objetivo de se planejar essas aulas foi estabelecer as estratégias, as técnicas e os recursos para uma aula crítica, tendo como ferramenta pedagógica a música, nas aulas de inglês. Os planejamentos foram pré-agendados com o professor. Entretanto, os planos foram feitos de forma rápida, durando em média onze minutos. Eles também foram feitos separadamente, para que houvesse um intervalo entre uma aula implementada e a subsequente. Essa foi uma estratégia adotada para que o professor pudesse refletir acerca do trabalho desenvolvido, no qual ele poderia intervir, modificar ou acrescentar alguma outra estratégia ou recurso.

A programação foi feita para duas aulas com as canções escolhidas pelo professor. A primeira música foi trabalhada no dia 03 de Junho de 2011, em uma aula de 45 minutos e a segunda música foi trabalhada no dia 10 de Junho de 2011, também em uma aula de 45 minutos. Porém, o professor me comunica que a saída do dia 17 de Junho dos alunos foi adiada e que ele gostaria de trabalhar mais uma música nesse dia. Então, a terceira canção foi trabalhada em uma aula de 45 minutos no dia 17 de Junho de 2011.

Cada canção abordou uma temática social relacionada a ela. A primeira tratou da questão do dinheiro. A segunda trabalhou a questão da beleza e a terceira foi sobre a influência da televisão por meio do agir de uma personagem de uma novela. Aqui não tratarei de especificar como as aulas ocorreram, pois no capítulo 3 desta dissertação consta a descrição do transcorrer das aulas com duas dessas canções, bem como as estratégias e recursos utilizados.

2.5.5 Aulas implementadas

As três aulas que foram implementadas com as canções ocorreram nos dias 03/06/2011, 10/06/2011 e 17/06/2011. A primeira canção trabalhada foi: *I still haven't found what I'm looking for*, da banda irlandesa U2. A segunda canção implementada foi: *Just the way you are*, do cantor Bruno Mars. E a última canção foi: *I don't know what to do*, do DJ brasileiro Tiko's Groove. Todas essas canções desenvolvidas foram escolhidas pelo professor Bruno, participante desta pesquisa.

Foi o professor quem definiu as estratégias, a forma e os momentos de execução do trabalho com as canções. Foi ele quem conduziu todas as três aulas implementadas. Eu fiquei em uma carteira ao lado da mesa do professor, na qual gravei as aulas implementadas em um gravador.

2.5.6 Entrevistas semiestruturadas

É observável a essencialidade do uso de entrevistas em pesquisas, quando Gaskell (2002) enfatiza que a entrevista qualitativa objetiva-se numa busca compreensiva e minuciosa de valores, crenças, atitudes e motivações, como forma de mapear e compreender a relação entre o mundo social dos participantes envolvidos e o contexto situacional. Assim, com as entrevistas é possível compreender melhor as ações ocorridas, o contexto no qual ocorreram as interações, bem como os seus participantes do estudo.

A entrevista consiste em uma conversa com indivíduos, com o objetivo de obter informações a respeito de um determinado assunto ou problema. Esta técnica visa desenvolver ideias e interpretar as concepções e o mundo dos participantes da pesquisa. Classifica-se em: estruturada, semi-estruturada e livre (LAVILLE & DIONNE, 1999). Neste estudo, utilizei a entrevista semi-estruturada, com um roteiro pré-determinado, que permite uma maior flexibilidade e fluidez.

Vieira-Abrahão (2006) considera que as entrevistas são fontes primárias para a coleta de registros em uma pesquisa ou como ferramentas de dados secundários na triangulação, diante dos dados coletados e sistematizados por outros instrumentos. Nesse viés, Bogdan & Biklen (1998) afirmam que a entrevista possui duas vertentes, podendo ser a técnica central ou estar em associação a outras técnicas. Prefiro me apoiar na última conotação de ambas as afirmações, visto que a entrevista objetiva complementar as observações realizadas.

Foram gravadas cinco entrevistas, sendo uma entrevista inicial feita com o professor no dia 22/02/2011 e uma outra entrevista, final, realizada com o professor em 01/07/2011, e as outras três entrevistas foram feitas com as alunas Sara, Júlia e Alicia no dia 22/06/2011, a fim de mapear as crenças acerca da aprendizagem da língua inglesa por meio de canções e em relação ao ensino crítico, com o intuito de verificar se o que foi obtido nos demais instrumentos condiz ou contrasta com o que os participantes afirmaram, além de verificar e esclarecer dúvidas e ideias sobre as observações realizadas e a realidade observada. Todas as entrevistas foram devidamente gravadas em áudio e vídeo e transcritas à medida que os dados foram coletados.

2.6 Procedimentos de análise dos dados

Após a coleta de dados realizada por meio dos instrumentos já mencionados anteriormente, foi feita a transcrição de todo o material. Depois, realizei diversas leituras e releituras cuidadosas destacando as informações pertinentes, a fim de detectar as prováveis categorias para esses dados. Com base em minhas perguntas de pesquisa, analisei os dados e estabeleci as categorizações de análise. Dessa forma, busquei focar minhas análises na triangulação de dados, ou seja, considerar mais de um instrumento para analisar cada um dos temas investigados. Como explana Fetterman (1998, p.93), acerca da triangulação de dados, ela é considerada uma forma de validação para a pesquisa qualitativa, pois permite checar e contrastar uma fonte de informação com outra para se obter explicações e confirmar hipóteses.

2.1 Tabela síntese com a distribuição cronológica e de objetivos dos instrumentos de coleta de dados

Instrumento	Objetivo	Período
Entrevista inicial gravada em áudio e vídeo com o professor	- Levantar as crenças iniciais do participante quanto ao ensino crítico e o uso de canções.	Fevereiro (22/02/2011)
Observação das aulas e notas de campo	- Observar a interação ocorrida, - Conhecer o trabalho do professor e sua metodologia e atuação em sala de aula.	Fevereiro a Maio (11/02/2011 à 27/05/2011)
Momento de reflexão em áudio Com o professor	- Suscitar a reflexão e discussão com o professor participante.	Maio (09/05/2011)
Planejamento das aulas gravadas em áudio com o professor	- Estabelecer estratégias e técnicas para uma aula crítica utilizando canções.	Maio e Junho (30/05/2011, 06/06/2011 e 15/06/2011)
Aulas implementadas com as canções, gravadas em áudio	- Implementar as canções com um enfoque crítico, - Entender como o professor desenvolve seu planejamento.	Junho (03/06/2011, 10/06/2011 e 17/06/2011)
Entrevista gravada em áudio e vídeo com as alunas	- Inferir compreensões das participantes quanto ao trabalho desenvolvido com as canções.	Junho (22/06/2011)
Entrevista final gravada em áudio e vídeo com o professor	- Investigar como o professor compreendeu o processo de pesquisa implementado.	Julho (01/07/2011)

2.7 Questões éticas

Manter o anonimato, optar por pseudônimos, ajustar informações para preservar de onde e de quem foram coletados os dados são questões éticas que foram consideradas. A preocupação do pesquisador deve ser de evitar danos e prejuízos aos participantes, salvaguardando direitos e interesses (CELANI, 2005). Portanto, tanto o educador quanto as educandas foram nomeados por pseudônimos adotados por eles mesmos. O educador escolheu o pseudônimo de Bruno e as alunas optaram por Sara, Alicia e Júlia.

Nesse capítulo metodológico, explicitarei o contexto em que foi realizado este estudo, bem como os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise. No capítulo seguinte, apresento a análise e discussão dos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta descritos anteriormente.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

Como posso dialogar, se alio a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Freire, 2008.

Este capítulo se divide em duas partes. Nesta primeira parte, apresento os dados que subsidiam responder a primeira pergunta de pesquisa deste estudo, a qual busca investigar quais aspectos estão imbricados no fazer pedagógico do ensino crítico na sala de aula de línguas. Na intenção de responder a este questionamento, essa referida parte está subdividida em três categorias: crenças acerca do papel das músicas e do ensino crítico, relações desiguais de poder e questões relacionadas ao fazer pedagógico. A segunda parte deste capítulo objetiva a tentativa de responder à segunda pergunta de pesquisa dessa dissertação, que se refere a como o uso de canções pode promover oportunidades para a cidadania crítica no ensino de línguas. A resposta para esta segunda pergunta vem exposta em uma categoria principal, a saber: as potencialidades e limitações, nas quais explico, discuto e ilustro como foi o percurso percorrido no trabalho realizado com duas das três canções implementadas.

3.1 Crenças

A análise das entrevistas, do planejamento das aulas, das aulas implementadas e do momento de reflexão, que constituem o percurso metodológico desta investigação, revelou a existência de crenças do professor e de suas alunas quanto ao trabalho com o ensino crítico e ao papel que as músicas exercem. Assim, foi possível compreender que as crenças dos participantes estão imbricadas no fazer pedagógico do ensino crítico, dificultando ou facilitando, permitindo ou por vezes até impedindo o trabalho. Nesse sentido, as crenças foram divididas em duas categorias principais: crenças sobre o papel das canções e crença sobre o ensino crítico. Essas categorias de crenças encontradas foram subdivididas da seguinte maneira, sendo então analisadas posteriormente.

Crenças sobre o Papel das Canções

- A música é motivadora;
- A música promove a interação;
- É preciso considerar o gosto musical tanto do professor quanto dos alunos;
- As aulas de inglês com música são somente para o ensino da língua;
- O trabalho com música não é espaço para o ensino crítico.

Crença sobre o Ensino Crítico

- Ser crítico é conhecer e mudar.

3.1.1 Crenças sobre o papel das canções

3.1.1.1 A música é motivadora

No seguinte excerto 01, o professor relata a experiência que ele próprio teve em sala de aula como aluno, com o uso de músicas nas aulas de inglês, por voltas dos seus treze ou quatorze anos. O professor Bruno²³ deixa transparecer que mesmo não gostando do estilo musical ou não conhecendo a música, ele gostava das aulas e se sentia motivado para realizar as atividades propostas. Pode-se inferir que a visão dele era de que a aula com música era boa e motivadora:

Excerto 01

[...] Da época em que eu estudei inglês, no começo treze anos, quatorze anos, sei lá, que eu ia pra escola e o professor passava uma música do arco da velha (!!!), que **eu nunca tinha nem ouvido na minha vida! (!) E eu acha excelente (!), que era aula com música (!) e eu ia completar mesmo nunca tendo ouvido a música, mesmo não gostar do gênero que ele passava lá pra mim.**

(Momento de reflexão com o Professor Bruno, em 09/05/2011)

²³ Pseudônimo adotado pelo professor participante desta pesquisa.

Consoante Dörnyei (1994, p. 273), a motivação se constitui como um dos aspectos fundamentais para a aprendizagem de uma LE ou de uma L2. Assim, em minha percepção, tudo parte da vontade de realizar algo, daí a importância da motivação. Ela se faz necessária para toda e qualquer ação a ser desempenhada, contribuindo positivamente sobre o ensino, especialmente em se tratando do aprendizado de línguas. Isso pode ser percebido no professor que está sempre em busca de levar a motivação para a sala de aula e assim proporciona ao aprendiz uma aprendizagem de uso real e significativo da língua em questão.

Nos excertos a seguir, 02, 03 e 04, tanto o professor quanto suas alunas apresentam a crença relacionada à motivação que a música exerce, ao tornar o contexto mais propício ao aprendizado. Eles afirmam que a música torna o clima em sala de aula mais descontraído, leve e interessante:

Excerto 02 **Ah!(!!!) É bom demais gente, música! (!!!) Nossa senhora!(!!!) É (+) assim (+), é (+) relaxante, é clima de lazer, de descontração, de relaxamento, [...]**
Sempre que tenho oportunidade de levar alguma música para os meninos, eu acho que **torna a aula mais interessante [...]**
(Entrevista inicial com o Professor Bruno, em 22/02/2011)

Excerto 03 **Pesq:** Você acredita que a música ajuda, ela contribui para um melhor aprendizado da língua inglesa?
Alicia: Sim, com certeza. Porque a gente fica mais interessado né? Ela nos motiva mais (+) ao interesse pelo inglês.
Pesq: Como?
Alicia: A aula e a gente fica mais animado, muda o clima.
(Entrevista com a aluna Alicia, em 22/06/2011)

Excerto 04 **Pesq:** E você gosta de fazer atividades baseadas em músicas nas aulas de inglês?
Júlia: Sim, porque eu acho que é uma coisa **mais interessante**, uma coisa **mais dinâmica** que ajuda um pouco a entender né? Aí acaba sendo **uma aula mais divertida, mais descontraída.**
Pesq: Ah, entendi! E assim, você acredita que a música contribui pro melhor aprendizado, principalmente do inglês?
Júlia: Sim (!), é como eu já di (+) como eu já havia dito, ajuda, porque **a partir do momento que o professor coloca uma música e começa a debater sobre aquela música, a aula se torna mais interessante, porque a música é uma maneira (+) gostosa de se aprender a matéria.**
(Entrevista com a aluna Júlia, em 22/06/2011)

A motivação à qual o professor e as alunas se referem nos trechos citados anteriormente vai ao encontro do modelo motivacional proposto por Dörnyei (1994), já apresentado no capítulo 1, na fundamentação teórica. Conforme esse modelo, existem componentes motivacionais da aprendizagem da LE que estão atrelados a três níveis distintos: o nível da língua, o nível do aprendiz e o nível da situação de aprendizagem. Acredito que a canção como fator motivacional se encaixa nos três níveis citados, e mais especificamente, no nível da

situação de aprendizagem, dentro do componente motivacional específico do curso, pois segundo o autor (1994) esse se relaciona às tarefas de aprendizagem, método de ensino e materiais para aprendizagem, envolvendo a junção dos motivos intrínsecos e extrínsecos, ou seja, fatores ligados à motivação em sala de aula, a saber: o interesse, a satisfação, relevância e expectativa (DÖRNYEI, 1994, p.277). Diante destes argumentos, para os participantes desta pesquisa e para o contexto investigado, vejo que a música é motivadora e que abarca os fatores citados anteriormente, uma vez que ela está ligada ao sentimento dos aprendizes e desenvolve a autoconfiança. Em suma, o uso de canções se constitui numa ferramenta pedagógica valiosa por proporcionar a tão desejada motivação no ambiente escolar. Ressalto então, a importância e a necessidade de pesquisas que visem investigar o uso dessa ferramenta pedagógica inserida neste contexto.

Assim, a crença de que a música é um fator motivador para o ensino-aprendizagem aparece como algo positivo para a implementação do ensino crítico, o qual requer que os participantes encontrem para si motivos que os auxiliem a se envolver no que vão fazer, isto é, no contexto que promoverá a criticidade.

3.1.1.2 A música promove a interação

Durante o processo de investigação, os participantes mostraram a crença que sugere que por meio das canções pode-se promover uma maior interação, integração e estreitamento da relação professor-aluno em sala de aula. A crença aqui relatada pode ser constatada com base nos excertos 05 e 06 da entrevista tanto do professor quanto de uma de suas alunas:

Excerto 05

Pesq: E em sua opinião, essas canções motivam e integram essa relação entre professor e aluno?

Bruno: Com certeza (+) né? (!) Era igual eu (es)tava falando para você assim. Eu tenho que trazer músicas que não são do meu gosto pessoal, mas eu tenho que trazer agradares e aí **eu acabo conhecendo um pouco mais o meu aluno**, porque uma vez que ele pede: 'ah, professor, traz a música de fulano de tal!', eu sei que a partir daquele momento ele gosta disso, assim né? (+) **É uma interação maior que a gente tem com ele**, e a gente acaba ouvindo algumas coisas dele, eles começam a falar de alguma experiência que eles tiveram, enfim **essa interação é bacana, ela existe e assim, é construída em função desse trabalho que existe em sala de aula né?**

(Entrevista inicial com o Professor Bruno, em 22/02/2011)

Excerto 06

Pesq: E você acredita que essas canções, na aula de inglês, elas motivam você e te integram mais ao seu professor? Você acha que há essa relação ou não?

Alicia: Sim, porque a partir de uma música que eu me identifico e o professor também se identifica, a gente pode conversar, pode se relacionar melhor, se identificar mesmo né?

(Entrevista com a aluna Alicia, em 22/06/2011)

Vygotsky (1994), em sua teoria sociointeracionista, argumenta que o conhecimento é construído por meio da interação do sujeito com o meio social. Este sujeito é visto como um ser que transforma e é transformado pelos discursos que se constroem em um processo de constante interação. Um outro fator importante nesse processo é o conhecimento, que permeia a dimensão social, isto é, a interação nos permite adquirir cada vez mais conhecimentos, e assim, desenvolvermos nosso processo de aprendizado. Portanto, essa contribuição proposta por Vygotsky adquire um destaque vital para este estudo por enfatizar como a interação atua e produz o conhecimento que compõe o processo de ensino-aprendizagem. Os excertos permitem inferir a crença a respeito da importância da interação ilustram essa questão, de que o uso de canções parece atuar como uma força propulsora e estimulante da interação, que por sua vez é um fator essencial para o processo de aprendizagem.

Outra questão importante é que pela interação pode-se desenvolver a questão crítica, a qual esta pesquisa visa agregar, pois, como bem pontua Vygotsky (1979, p. 81), a linguagem é uma forma de interação humana voltada para a conscientização; é a linguagem que fornece subsídios para que o homem apre(e)nda o mundo a sua volta e se posicione criticamente diante dos outros. E é na dimensão social que a linguagem garante sua própria existência e significação. Isso decorre das interações sociais ocorridas entre as pessoas, e assim, elas são influenciadas pelo meio social, e conseqüentemente ocorre a transformação. O ser humano é então um agente de construção desse processo e a linguagem é o local dessa construção. Sendo assim, gostaria de frisar o quão valiosa é essa teoria sociointeracionista vygotskiana tanto para as relações pessoais quanto sua atuação no desenvolvimento linguístico, conforme argumentos expostos no 1º capítulo desta dissertação.

3.1.1.3 É preciso considerar o gosto musical tanto do professor quanto dos alunos

Compreendo como um ponto interessante a postura tanto do professor quanto de uma de suas alunas no que se refere à escolha dos estilos musicais a serem trabalhados em sala de aula. Eles realçam a importância de haver um meio termo, ou seja, que a escolha das músicas não

ocorra apenas, exclusivamente, por parte do professor e que o professor também não acate somente as preferências dos alunos, mas que haja um consenso entre ambos. Isso pode ser constatado nos comentários abaixo:

Excerto 07

Eu gosto! (!) E é complicado porque às vezes, **a gente fica puxando sardinha pro nosso lado né? Pro nosso gosto pessoal e aí, às vezes não dá, porque a gente tem que atender a uma variedade maior de questões né?** Um aluno que gosta de *funk* também, porque acaba que fica desmotivante. **Se eu ficar colocando só a música que eu gosto, que eu gosto, que eu gosto, ele não vai se interessar por aquela música, então, eu procuro trabalhar com músicas da atualidade né?** Um tipo de música que está tocando mais em evidência em festas, galera mais jovem assim, então acho que fica mais interessante para eles também.
(Entrevista inicial com o Professor Bruno, em 22/02/2011)

Excerto 08

[...] **Acho que é importante o professor saber se interar nos gostos de música do jovem (!), como por exemplo (+), é apesar do U2 ser uma banda boa, eu particularmente gosto, mas muita gente não se interessa e muita gente conversava nas aulas e tudo mais, mas quando toca um Bruno Mars, toca uma música na parada de sucesso, todo mundo sabe cantar (!), então, tem que interagir mais essa coisa de gosto aluno e professor, pra ser uma coisa que nem o professor não goste nem o aluno, que os dois gostem (+), sabe curtir.**
(Entrevista com a aluna Sara, em 22/06/2011)

Dörnyei (1994, p. 281-282) apresenta uma extensa lista de sugestões para motivar os aprendizes para a aprendizagem de uma língua, dentre elas destaco duas: aumentar o interesse e o envolvimento dos alunos nas tarefas²⁴ e discutir com os alunos sobre a escolha dos materiais de ensino²⁵ a serem utilizados em sala de aula. Ele sugere trabalhar com materiais que aumentem o envolvimento e o interesse dos alunos, por meio de atividades variadas que trabalhem com os interesses dos alunos, trazendo uma atividade diferente que agregue aspectos da imaginação, envolvendo as emoções dos alunos. Acredito que o uso das canções possui todo esse potencial relatado pelo autor (1994). As canções têm o fator afetivo e motivacional de nos envolver, atuar em nossa imaginação e mexer com nossas emoções. Além disso, elas são materiais autênticos e diversificados, como já exposto no capítulo 1 desta dissertação. Outra sugestão é a necessidade de dialogar com os alunos acerca da escolha dos materiais, sejam eles livros ou materiais complementares, levando em consideração a utilidade, o interesse e a atração. Nesse sentido, vejo que a escolha da canção, à qual o professor Bruno e a aluna Sara se referem, vem suprir essa afirmação do autor, pois no trabalho desenvolvido o professor se

²⁴ Tradução minha de: “*Increase students’ interest and involvement in the tasks*”.

²⁵ Tradução minha de: “*Discuss with the students the choice of teaching materials*”.

preocupou em escolher canções que atendessem as preferências dos alunos, ou seja, o interesse e atração; além delas estarem voltadas para um objetivo, daí sua utilidade. Essa crença aparenta ser positiva para a implementação do ensino crítico, uma vez que oferece o potencial de que os alunos sejam considerados como indivíduos de importância. Para haver de fato reflexão sobre a realidade social, é necessário que os indivíduos possam pensar sobre os seus próprios interesses e contextos.

3.1.1.4 As aulas de inglês com música são somente para o ensino da língua

Num primeiro momento, ao ser questionado quanto ao trabalho que ele desenvolve com as canções em sala de aula, fica evidente a postura tradicional adotada pelo professor. Seu trabalho com canções está pautado em aspectos gramaticais, estruturais e vocabulares. Em nenhum momento o professor faz referência a questões de compreensão ou do desenvolvimento da questão crítica. Portanto, anteriormente ao trabalho proposto por este estudo, nota-se que o professor adotava uma visão tradicional e que não contemplava a perspectiva crítica. O relato logo abaixo ilustra essa afirmação:

Excerto 09

Primeiro é o reconhecimento é (+) da música né? Ele tem que ouvir a música e tentar reconhecer o que ele tá ouvindo no que está escrito ali, e em seguida, **a gente trabalha o voca vocabulário, questões de gramática, dependendo do assunto que a gente está estudando, pra ver se eles conseguem assimilar o que eles estão vendo lá em no livro, no caderno, nas estruturas**, como que elas são aplicadas na música, porque, às vezes, as estruturas mudam um pouco em função da música ser uma linguagem falada né? Então, ela muda um pouco, no caso *going to* que vira *gonna* e por aí vai. Então, eles percebem essa diferença já né? Que na escrita não tem como eles construírem isso, mas que na é permitido na na oralidade né?
(Entrevista inicial com o Professor Bruno, em 22/02/2011)

Uma postura semelhante pode ser encontrada na pesquisa de Barcelos (1999, p. 166-167), na qual ela explana a crença de que “aprender inglês é saber a estrutura dessa língua”. A autora atenta para o fato de que metade dos participantes de sua pesquisa revelam que o aprendizado da língua inglesa se limita a saber a estrutura, a gramática e o vocabulário do idioma em questão. Isso também pode ser encontrado nas Orientações Curriculares do Ensino Médio, que (BRASIL, 2006, p. 107) falam acerca da “tradição de ensino de línguas, a gramática tem sido utilizada como algo que precede o uso prático da linguagem”.

Convirjo com Barcelos (1999) na questão de que a aprendizagem de uma língua não pode se basear apenas em sua gramática normativa e estrutural, pois aprender envolve muitos outros aspectos que compõem uma visão holística da linguagem. Dessa forma, fica claro que o objetivo do ensino, em especial de línguas, não deve se resumir tão somente no ensino gramatical, com foco na forma, como salientam os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (2000):

O professor do ensino médio deve ter clareza quanto ao fato de que o objetivo final do curso não é o ensino da gramática e dos cânones da norma culta do idioma. O domínio da estrutura linguística envolve, todavia, o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura e interpretação e produção de textos. O aprendizado gramatical não é um fim em si mesmo, mas suporte para o entendimento do texto como uma totalidade de sentido, além de ferramenta útil para a comunicação eficaz (BRASIL, 2000, p. 104-105).

Levo em consideração a postura proposta pelas Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006), que visa contemplar a heterogeneidade da linguagem, ou seja, um ensino nem gramatical nem comunicativo, mas uma soma de ambos, pois é:

[...] difícil sustentar um ensino em termos de “quatro habilidades”, também passa a ser difícil sustentar o ensino isolado da gramática. A razão dessa dificuldade é que o conceito e a valorização da gramática estão ligados à concepção da linguagem como algo homogêneo, fixo e abstrato, capaz de ser descrito, ensinado e aprendido na forma de um sistema abstrato, composto por regras abstratas (BRASIL, 2006, p. 107).

Essa crença se apresenta como limitadora para a implementação do ensino crítico na sala de aula de línguas, pois como já visto no capítulo teórico, o uso de música em sala de aula pode e deve contemplar uma variedade de facetas, aspectos e habilidades. Assim, a canção se configura como uma ferramenta pedagógica de grande utilidade no aprendizado de uma LE.

3.1.1.5 O trabalho com música não é espaço para o ensino crítico

Nos excertos 10 e 11, é possível entrever a crença e a manutenção da crença, por parte do professor, de que o objetivo e a função da música nas aulas de língua inglesa não é focar a perspectiva crítica. Ele reafirma que a música tem esse potencial e que pode contribuir para

esse trabalho, mas, ainda assim, ele não concorda que esse seja o papel da música, mesmo após todo o processo ocorrido com as três músicas:

Excerto 10 **[...] é relevante é (!!), mas que seja o principal enquanto eu trabalho música não, não é esse o meu objetivo (!). Eu não enquanto eu estou trabalhando música, eu não estou buscando o que seja uma crítica a respeito de alguma coisa que eu estou passando para eles (!).**
(Entrevista inicial com o Professor Bruno, em 22/02/2011)

Excerto 11 **Oh eu acho assim que ela não tem como objetivo isso (!). Mas, acredito que dentro da aula de inglês, a gente trabalha isso, entendeu? [...] então assim, acredito que tem como trabalhar, mas não acredito que seja o objetivo da aula (!), a função da aula seja despertar a criticidade do aluno (!), somente isso.**
(Entrevista final com o Professor Bruno, em 01/07/2011)

Contrariamente a essa crença apresentada pelo professor Bruno, as Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006) afirmam que o papel das línguas estrangeiras no ensino é de que além de ensinar deve-se educar por meio delas. Então, vejo que todo esse processo se desencadeia no trabalho que é realizado em sala de aula, pois assim, o aluno estará sendo preparado para atuar diante das mais diversas situações reais, de forma crítica e reflexiva. Nesse viés, Rajagopalan (2003) reforça essa questão ao argumentar que o surgimento da pedagogia crítica ocorreu diante das tensões inquietações e contradições em sala de aula, sendo a sala de aula um lugar que produz o saber, na qual reflete a realidade presente fora da escola. Sendo assim, o principal compromisso de um pedagogo crítico é com a comunidade, na qual a sala de aula é uma pequena e fiel amostra. O professor Bruno, porém, mesmo apresentando tal crença, concorda em investir na pesquisa que lhe foi proposta, como se pode ver na análise que aqui se segue.

3.1.2 Crença sobre o ensino crítico

3.1.2.1 Ser crítico é conhecer e mudar

Esta crença, conforme sugerem os dados a partir da investigação com o professor Bruno, é de extrema importância para essa pesquisa. Ele apresenta um posicionamento acerca do que seja ser crítico. Ele associa o ser crítico a aquele que reflete, que critica, que é capaz de até modificar algo no pensamento dos demais, e até pretende modificar uma situação vigente sobre algo tido como certo. Tais afirmações podem ser percebidas com base nos excertos 12 e 13:

Excerto 12

[...] ser crítico é você entender alguma coisa, ter o seu ponto de vista a respeito dele e às vezes, você fazer com que as pessoas entendam isso de outra forma, tentar mudar alguma coisa que é estabelecido já, em função do que você acha de correto ou da visão que você tem ali, [...] É mudar conceitos (!), é mudar valores (!) a respeito de um ponto de vista seu, de uma visão sua!

(Momento de reflexão com o Professor Bruno, em 09/05/2011)

Excerto 13

A partir do momento que ele (aluno) tem uma opinião a respeito de alguma coisa e ele consegue com os argumentos que ele tem, convencer outras pessoas daquilo que ele (es)tá falando, ele (es)tá fazendo uma mudança (+) né? [...] se tem uma outra pessoa que consiga com argumentos sólidos né? Ali bem embasados, te convencer do contrário, aí você começa a ter um outra perspectiva, e aí você faz leituras de outras coisas de forma diferente, em função de quê? Em função dessa nova imagem que você vai te(r) aí (!), a construção de um novo conceito, que você vai esta(r) ajudando a construir a partir de agora, porque você começou a pensar diferente, em função daquilo que você ouviu e que acreditou como verdade pra aquele momento ali (+) né?

(Momento de reflexão com o Professor Bruno, em 09/05/2011)

Essa crença do professor vai ao encontro da pedagogia Freiriana (2003a, 2003b, 2008, 2010), a qual se pauta numa pedagogia que atua no contexto social escolar, a sala de aula, na qual os alunos possam partilhar o conhecimento e as vivências de sua realidade, para que por meio da aprendizagem de uma língua possam ocorrer momentos de discussão e de reflexão, contribuindo para a construção da perspectiva crítica e da promoção do ensino como libertação. Todos esses argumentos expostos até aqui se fundem na colocação de Freire (2010) acerca da busca pela criticidade:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 2010, p. 45).

Sendo assim, quanto ao papel do professor, de acordo com Freire (2003a, p. 93-94), “a contribuição que o educador pode trazer para a sociedade é uma educação crítica e criticizadora, isto é, uma educação que leve o aluno às experiências do debate e da análise dos problemas e que lhe propicie condições de verdadeira participação”. Foi exatamente essa linha que esse estudo buscou seguir, enfatizando o papel do professor como mediador que fornece e conduz subsídios para que a pedagogia crítica ocorra efetivamente na aprendizagem de seus alunos. E é por isso que as aulas de LE devem abrir esse espaço para a promoção do ensino

crítico na sala de aula de línguas. Esse papel deve ser desempenhado pelo pedagogo crítico, que deve agir como um agente catalisador das mudanças sociais, no qual ele deve atuar como um ativista, um militante, movido por um idealismo e convicção, e assim, possa gerar as mudanças sociais necessárias (RAJAGOPALAN, 2003).

Em outro trecho do momento de reflexão, o professor afirma que não podemos ficar acomodados, pois assim não haverá mudança do estado atual em que nos encontramos. Ele acredita que devemos viver numa busca constante, em direção a algo melhor do que a realidade nos apresenta, basta nos permitirmos ser críticos, conforme o excerto 14 a seguir:

Excerto 14

[...] se você começa a pensar que quando (es)tá confortável pra você, você deixa de tentar descobrir coisas novas, (vo)cê pára (+) **eu quero (+) eu quero conhecer coisas novas, porque (es)tá bom, vai que fica melhor**, porque senão ficar melhor você pode voltar. **Você tem um caminho já que você sabe que é bom (!), mas vai que tem um caminho melhor (!), se você não procura ele, você deixa de conhecer e aí deixa de viver um monte de coisa boa né?**

(Momento de reflexão com o Professor Bruno, em 09/05/2011)

Este excerto reforça a ideia da educação transformadora proposta por Freire (2003a), na qual tanto os alunos quanto os professores devem ser atuantes em seus contextos para que possam compreender o mundo que os rodeia, nos aspectos econômicos, políticos, sociais, históricos para integrarem essa educação transformadora. E desvelar, sobretudo, valores, atitudes, crenças e posturas de bojo crítico no cotidiano da vida em sociedade (FREIRE, 2003a). Neste sentido, Rajagopalan (2003, p. 68) chama a atenção para o fato de que “as línguas não são mero instrumentos de comunicação, mas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Quem aprende uma língua nova está se redefinindo como pessoa”. Portanto, aprender e ensinar língua(s) também é transformar-se e transformar cidadãos do mundo. A constituição de ser cidadão aqui engloba tanto os professores quanto os alunos, que juntos devem construir o conhecimento e assumir uma postura reflexiva e crítica, para que sejam atuantes na sociedade. Nessa perspectiva, a função do ensino, e mais detidamente do ensino de uma língua estrangeira, é propiciar essa formação cidadã, para que, por meio do conhecimento da língua, ele possa compreendê-lo como uma forma de atuar como cidadão.

O professor atribui à leitura e àquele que estabelece diálogos com outras pessoas um desenvolvimento maior de sua postura crítica. Ele acredita que o aluno que se utiliza da leitura e da conversação tem uma percepção diferente dos outros, visto que ele saberá se posicionar diante de uma variedade de assuntos diversos. Isso pode ser percebido no excerto 15 abaixo:

Excerto 15

[...] eu acredito também que o aluno que ele lê mais, o aluno que ele tem uma conversa a respeito de assuntos que são diferentes [...] com os pais ou com outras pessoas falando de outras coisas, ele tem uma questão crítica, um ponto de vista diferente (+) né? [...] ele tem outros pontos de vista e ele começa a refletir sobre aqueles outros pontos de vista. Eu acredito que sim, o aluno que lê mais, com certeza ele tem uma aprendizagem maior, ele vai saber se posicionar a respeito de alguns assuntos que de repente não são da faixa etária dele né? Mas em função do quê? Da leitura que ele tem.

(Momento de reflexão com o Professor Bruno, em 09/05/2011)

Essa crença se relaciona com o que Freire (2010) denomina de problematização, na qual o “aprender a significar na língua estrangeira implica entrar em relação com as outras pessoas, buscando experiências profundas e capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora de ações”. Uma forma de trabalhar a perspectiva crítica e contemplar a transformação é fazer uso de temas condizentes com a realidade social dos alunos, como forma de questioná-las e tentar respondê-las. Esses temas podem abranger os mais variados assuntos, desigualdades, racismo, política, preconceito, violência, meio ambiente, corrupção, dentre outros. Nesta pesquisa foram tratados dois temas inferidos por meio das letras das canções trabalhadas, a saber: a questão do dinheiro e dos bens materiais, e a questão da beleza e da perfeição, como se verá mais adiante, na segunda parte deste capítulo.

3.2 Questões relacionadas ao fazer pedagógico

Além das crenças, uma outra categoria que se revelou imbricada na implementação do trabalho crítico foram as questões relacionadas ao fazer pedagógico crítico.

É relativamente fácil um professor ou outra pessoa envolvida na área de ensino falar acerca do planejamento de uma aula, mas existem questões mais complexas implicadas por trás dele. São fatores que muitas vezes já estamos acostumados a ouvir, ver e até reclamar e que em nossa concepção nos parecem normais, tais como: classes lotadas, escassez de recursos, carga horária excessiva, aulas relegadas, falta de professores. Nesse sentido, os PCN-LE (BRASIL, 1998) se referem às condições do ensino da língua estrangeira nas escolas ao explicitar que:

Todas as propostas apontam para as circunstâncias difíceis em que se dá o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira: falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente (BRASIL, 1998, p. 24).

Diante destas condições precárias, nas quais a aula transcorre, podemos observar que o planejamento de uma aula engloba muitos outros fatores diversos, não apenas a aula em si, mas uma série de fatores que exercem força e que impactam negativamente no aprendizado, ainda mais em se tratando das aulas de língua estrangeira. Esse posicionamento dos PCN-LE (BRASIL, 1998) me trouxe alento, pois pude notar que ao menos um dentre os demais documentos da área de ensino, em especial, de língua estrangeira, reconhece tais fatores como condições limitadoras em que ocorre a aprendizagem, visto que a grande maioria das leis, decretos e documentações que regem o ensino de línguas pressupõe a existência de um ensino desvinculado da realidade, ou seja, o ensino, o professor e os alunos são vistos e tidos como idealizados. Dessa forma, as situações, ações e o contexto que os envolve são desconsiderados. Esse fato vai ao encontro do que Érnica (2004, p. 107-108) denomina de “teorizações que supõem papéis sociais de aluno e professor idealizados”, pois na visão do autor “os modelos deixam como um resíduo não explicado justamente o que mais carece de ser compreendido: o trabalho real do professor e as ações reais dos alunos”. Estes argumentos podem ser evidenciados no seguinte relato feito pelo professor:

Excerto 16

Bruno: Oh! Eu (es)tava vendo (+) sábado agora, a gente teve uma (+), uma reunião (na escola), aí passaram uma vídeo pra gente sobre professor (+) e aí tava falando exatamente disso né? (!) Aí (es)tava falando de Piaget, Vygotsky, Wallon e num sei quem, e aí (es)tava falando exatamente disso que **na faculdade a gente senta lá e vê uma teoria toda pronta, toda bonita (+) e na realidade é outra que a gente encontra**, mas nesse mesmo vídeo, eles começaram a falar de coisas que você pode fazer e essas coisas que você pode fazer, você vê claramente nas ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon, então, foi muito contraditório ouvir isso, sabe? (!) **Porque (es)tava falando que é muito bonito e realmente, depois eles dão ideias que são muito bonitas, mas que dentro da sala de aula, o contexto que você atua é totalmente diferente, totalmente diferente! (!!!) É o que a Ilda (coordenadora) fala sempre né? Receita de bolo, a gente não vai ter (!), cada um tem que criar o seu jeito (!), dentro do seu espaço, dentro da sua situação.**

(Momento de reflexão com o Professor Bruno, em 09/05/2011)

É possível notar no excerto que se pressupõem teorias embasadas em estudiosos conhecidos e de prestígio. O professor participante desta pesquisa se posiciona acerca dessas teorias, relatando a experiência ocorrida com ele e com os demais professores em uma reunião

pedagógica na escola, onde ocorreu a pesquisa. O professor faz referência a algumas teorias que como ele próprio esclarece são “bonitas”, mas que na realidade é muito diferente. Assim, o professor alerta que as ideias e teorias deles não são tão fáceis de serem aplicadas devido a realidade que se apresenta “totalmente diferente” daquela pressuposta na teoria desses estudiosos. E é exatamente nesse sentido que Érnica (2004) questiona que há uma contradição entre o que as nossas leis e documentos exigem e a realidade vivenciada nas salas de aula.

Este excerto nos permite pensar e dizer que a teoria é importante, mas ela é feita para um público homogêneo. A meu ver, essa postura expressa pelo professor retoma a afirmação anteriormente trabalhada de que a realidade dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem não é contemplada e que eles são vistos como indivíduos idealizados. O que também reforça essa questão é quando o professor cita o seguinte dizer da coordenadora: “Receita de bolo, a gente não vai ter (!), cada um tem que criar o seu jeito (!), dentro do seu espaço, dentro da sua situação”. Em minha concepção, esse argumento confirma o que foi dito, pois a coordenadora deixa subentendido que cada professor deve observar seu contexto e adequar sua prática àquela realidade que está sendo vivenciada.

Muito se tem falado do e sobre o ensino crítico, mas uma questão que se faz urgente a ser respondida é: como trabalhar o ensino crítico em sala de aula? Ou melhor, como se faz uma aula crítica? A experiência aqui desenvolvida e relatada neste estudo não pretende de forma alguma ser generalizável, tendo o intuito apenas de sugerir algumas estratégias que podem ser adotadas ou não, mostrando possibilidades e limitações dessa experiência. Isso dependerá de questões mais específicas, como: o perfil dos alunos, do professor, os recursos disponíveis, as estratégias e técnicas escolhidas, a temática a ser abordada, o objetivo desejado ao se trabalhar com este tipo de ensino, dentre outras.

Uma questão primordial tanto para o ensino em si quanto para o ensino crítico é o planejamento com suas estratégias e técnicas. Geralmente, ele permanece mecanizado e não contempla indagações mais críticas, até mesmo porque todas as escolhas feitas estão na mão do professor, que é o agente responsável. Vislumbro um ensino em que o aluno também possa participar do planejamento e possa propor alternativas, tornando-se um agente co-responsável por seu aprendizado com uma visão crítica e reflexiva não somente da aprendizagem, mas também de seu mundo. Nesse tom, Foresti (2011, p.03) salienta que:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos (FREIRE, 2010, p.32).

Agora, a seguir passo a discutir e apresentar sobre a última categoria que aparece como fator imbricado no fazer pedagógico crítico nas aulas de língua inglesa.

3.3 As relações de poder

Após expor acerca das questões pertinentes ao fazer pedagógico, passo ao último aspecto que apareceu imbricado no fazer pedagógico crítico: as relações de poder.

Quando ouvimos a palavra poder, ela logo nos remete a sinônimos, como: soberania, autoridade, domínio, força. Com relação à questão de poder a qual me refiro nesta pesquisa não é aquela atribuída à repressão ou com a conotação de disciplina ou de ordem. Para o presente estudo, adoto a significação da palavra poder como um modo de produção, conforme Mastrella (2007), no qual o saber é gerado por meio do poder (FOULCAULT, 1980). Esse fato, do saber produzido pelo poder, é primordial, pois por meio desse saber gerado há a possibilidade de subverter toda a opressão e repressão produzida pelo poder, assim o saber se empodera. Este argumento é corroborado por um dos princípios de Foucault (1980, p. 91) de que “onde há poder, há resistência”.

A linguagem está carregada de ideologias e de relações de poder. E é por meio dessa ideologia que se faz presente na linguagem que o poder se constitui como uma ferramenta. Assim, quando a linguagem exterioriza o poder e a ideologia, ela reflete também as desigualdades existentes na sociedade. Para diminuir a atuação destes fatores citados, se faz necessária a compreensão de tais relações de poder e de suas ideologias subjacentes que embasam as práticas linguísticas. Dessa maneira, estará sendo trabalhada a reflexão acerca do mundo que nos rodeia, de forma a propiciar uma transformação social. Todo este processo contribui de forma a minimizar a alienação e a reprodução fornecida e proferida pela linguagem, tornando-a autônoma e legitimada, ignorando, assim, as ideologias dominantes e as relações de poder impostas.

No ensino, essa questão do poderio não é diferente. De Paula (2010) salienta que o ensino engloba uma variedade de poderes, um deles é o poder do como ensinar, o que ensinar. A autora diz que no contexto escolar há uma relação entre pessoas, na qual uma transmite, ou seja, ensina o que ela julga como verdade a uma outra pessoa que recebe o que lhe é imposto. Compreendo esse como o tipo clássico de poder estabelecido e que permeia as salas de aula, em geral, pois, na grande maioria das vezes, de um lado fica o professor que transmite o conhecimento e do outro, o aluno que se torna um mero receptor. E assim, se configura a existência da relação de poder. Para alterar esse ciclo, o professor tem um papel essencial na reprodução das relações sociais. Basta que ele não se torne um mero receptor e reproduzidor de ideias dominantes, assim, ele estará promovendo uma mudança, uma transformação social.

Compartilho com De Paula (2010, p.113) que “as relações de poder, embora muitas vezes, ignorada em vários trabalhos científicos, podem intervir nas autopercepções e sentimentos de determinados grupos em relação à sua identificação social”. Nesse viés, acho que a explicação de como se dão essas relações de poder podem auxiliar o entendimento de um estudo e enriquecê-lo ao mesmo tempo. Assim, os meus dados sugeriram algumas relações de poder estabelecidas em minha pesquisa. Algo curioso é que não se trata apenas de uma relação de poder exercida entre o professor e os alunos, como especificada acima, mas essas relações de poder estabelecidas se deram também entre o professor participante e eu, a pesquisadora; e entre o professor e as teorias existentes sobre o ensino.

Ao me relacionar com o professor, percebi o estabelecimento de uma relação assimétrica de poder. Na verdade, eu nem tinha percebido essa relação de poder atuando entre nós. Foi somente com o auxílio de minha orientadora que eu pude observar isso, e aos poucos, passei a aceitar como um uma variável importante para essa pesquisa.

Sendo assim, logo no primeiro encontro informal que tive com o professor participante, no qual expliquei a proposta de minha pesquisa, ele me perguntou: “Qual música você quer que eu trabalhe?” Tendo como base as leituras sobre as hierarquias e posições de poder (MASTRELLA, 2007), pude compreender que minha posição como pesquisadora implicava naquela que detém o saber e as respostas. Isso pode ser inferido sutilmente nos seguintes relatos:

Excerto 20

Pesq: Ah tá! Quero agradecer, foi muito bom!

Bruno: Que isso! **Estamos aí pra participar onde e quando quiser!**
(Entrevista inicial com o Professor Bruno, em 22/02/ 2011)

Excerto 21

Pesq: Isso! Jóia! Muito bem! É isso, já te perturbei demais! Quero te agradecer! (!)
Bruno: Amiga, **você sabe que pode perturbar né?**
 (Momento de reflexão com o Professor Bruno, em 09/05/ 2011)

Analisando bem a reação do professor diante das sugestões feitas por mim, fica claro uma submissão dele aos meus pedidos, pois ele concorda sem questionar nada. Portanto, não posso afirmar que houve uma decisão conjunta quanto ao planejamento, pois optei por não intervir, mas ainda assim, sugeri algumas técnicas que logo foram acatadas pelo professor participante, sem que ele questionasse. O excerto 22 abaixo evidencia esse fato:

Excerto 22

Pesq: Aham! E eu pensei que você pode dividir a turma em sete grupos de cinco alunos, cada grupo recebe um parágrafo da música e conversa entre si sobre o que diz naquele trecho e tenta transpor para a nossa realidade.
Bruno: **É interessante! Gostei! Podemos fazer isso daí.**
 (Planejamento da aula com a 1ª aula, em 30/05/2011)

Uma outra relação de poder que se estabeleceu foi entre o professor e as teorias de ensino já existentes. Pode-se percebê-la no seguinte trecho:

Excerto 23

Bruno: Oh! Eu (es)tava vendo (+) sábado agora, a gente teve uma (+), uma reunião (na escola), aí passaram uma vídeo pra gente sobre professor (+) e aí tava falando exatamente disso né? (!) Aí (es)tava falando de Piaget, Vygotsky, Wallon e num sei quem, e aí (es)tava falando exatamente disso que **na faculdade a gente senta lá e vê uma teoria toda pronta, toda bonita (+) e na realidade é outra que a gente encontra**, mas nesse mesmo vídeo, eles começaram a falar de coisas que você pode fazer e essas coisas que você pode fazer, você vê claramente nas ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon, então, foi muito contraditório ouvir isso, sabe? (!) **Porque (es)tava falando que é muito bonito e realmente, depois eles dão ideias que são muito bonitas, mas que dentro da sala de aula, o contexto que você atua é totalmente diferente, totalmente diferente! (!!!) É o que a Ilda (coordenadora) fala sempre né? Receita de bolo, a gente não vai ter (!), cada um tem que criar o seu jeito (!), dentro do seu espaço, dentro da sua situação.**
 (Momento de reflexão com o Professor Bruno, em 09/05/2011)

O professor participante da pesquisa critica o emprego das teorias de “Piaget”, “Vygotsky” e “Wallon” ao dizer que elas não são feitas para todos os contextos. Ele compreende que essas teorias têm sua importância, mas que a aplicabilidade delas não atende a realidade encontrada em sala de aula. Assim, podemos perceber que as leis e teorias querem impor e sobrepor ideologias que se constituem em relações de poder. Isso ocorre porque o poder implica em uma relação e essa relação se estabelece através da prática social, ou seja, o poder é gerado por meio do exercício das relações de poder (MASTRELLA, 2007). Portanto,

cabe ao professor adaptar tais teorias de forma a atender as demandas necessárias, como explana o professor Bruno ao citar um dizer de sua coordenadora: “receita de bolo, a gente não vai ter, cada um tem que criar o seu jeito, dentro do seu espaço, dentro da sua situação”.

O estabelecimento dessas relações de poder explicitadas gerou consequências, tais como: certa falta de autonomia e submissão do professor e uma reflexão do professor acerca de teorias. Na relação de poder entre o professor e eu se manifestou uma falta de autonomia e uma submissão por parte dele. Isso pôde ser percebido nos dados, pois várias vezes o professor aceitava tudo o que era dito ou sugerido sem questionar nada. Quanto à relação de poder entre o professor e as teorias de ensino existentes, houve uma reflexão do professor sobre tais teorias, na qual ele se voltou para outras maneiras de vê-las, pensá-las e implementá-las, ou seja, ele pode refletir de forma a modificar sua prática para atender a realidade social e escolar em que ele está inserido, buscando exercer resistência a elas.

3.4 Descrição das aulas implementadas

Tendo apresentado os três aspectos que se revelaram imbricados no fazer pedagógico de um ensino crítico de línguas, agora me volto para a tentativa de responder a segunda pergunta de pesquisa, ou seja, como o uso de canções pode promover oportunidades para a cidadania crítica no ensino de línguas? Optei por descrever as aulas planejadas e implementadas, em uma turma do 2º ano do ensino médio com alunos da faixa etária entre 15 e 16 anos, e fazer alguns apontamentos encontrados ao longo das descrições. E, mais adiante, apresento as potencialidades atingidas com o trabalho desenvolvido, a fim de contemplar possibilidades para um ensino crítico por meio do uso de canções nas aulas de inglês.

Diante de todo trabalho realizado, desde a observação das aulas acompanhadas de notas de campo elaboradas pela pesquisadora, a entrevista inicial com o educador, o momento de reflexão entre a pesquisadora e o professor, o planejamento das aulas, a implementação das aulas, a entrevista final com o professor e as alunas, afirmo que existem indícios de que o uso de canções propicia potencialidades para a promoção de um ensino crítico de línguas. Para se ter uma melhor visualização de como esse processo ocorreu, nas páginas seguintes traço os caminhos percorridos com duas das três canções trabalhadas e ilustro esses passos que foram determinantes para se iniciar uma caminhada rumo a um ensino crítico de línguas estrangeiras.

3.4.1 Primeira canção trabalhada: *I Still Haven't Found What I'm Looking For*, do U2

Esta aula com a primeira canção foi planejada em 30 de Maio de 2011, com data de aplicação em 03 de Junho de 2011. A escolha do professor por esta canção se deu por ele já ter utilizado essa canção anteriormente para trabalhar o tempo verbal do *Present Perfect*. Isso pode ser percebido no excerto 24 abaixo:

Excerto 24

É (+) **tem uma música do U2** que (+) que é bem bacana, aquela *I have crawled* (+) é (+) como é o nome dessa música. **Toda vez eu trabalho ela muito com o *Present Perfect*** e ela é bacana (!) [...] (Entrevista inicial com o Professor Bruno, em 22/02/2011)

A aula é dividida em dois momentos. No primeiro, o professor opta por trabalhar numa abordagem gramatical e vocabular, na qual o professor foca na gramática e no vocabulário, pois fica explícito tanto no planejamento quanto na aula implementada que o professor se utiliza de técnicas como preencher lacunas com palavras retiradas da canção, completar com verbos, reconhecer e utilizar verbos auxiliares, elaborar frases, além de sequenciar os parágrafos na ordem lógica. Observe que o professor não faz menção à parte crítica em nenhum momento. Isso pode ser observado nos argumentos, do excerto 25, a seguir:

Excerto 25

Pesq: E como você pretende assim trabalhar em sala de aula? Como você está pensando?
Bruno: Então, o exercício primeiro pra gente trabalhar com o vocabulário, a gente começa a separar para eles completarem (+) ouvir a música e completarem, a ordem dos parágrafos. **E essa música dá pra completar bastante porque dá pra trabalhar o Presente Perfeito porque tem várias partes dela que tem a estrutura do Presente Perfeito bem formadinho do jeito que eles (+) que eles vêm na gramática, né?** Então é bem bacana, por isso aí. A princípio, a ideia é essa (+) né? Começar a **trabalhar com o vocabulário para eles completarem, colocar os verbos**, pode colocar só os verbos lá em baixo (na folha com a letra da música) e depois pedir para eles passarem os verbos pro Particípio Passado, né? Completar com o *have* ou *has*, no caso aqui vai ser só *have*, mas enfim, lá eles vão ter que saber que vai ser *have* ou *has*, se tiver a terceira do singular, por exemplo. **E tem até um exercício que a gente pode fazer depois, eu posso pedir que eles transcrevam as frases do *Present Perfect* pra terceira pessoa do singular (!)**, porque eles vão ter que mudar de *have* pra *has* né?
 (Planejamento da aula com a 1ª canção, em 30/05/2011)

Ainda no primeiro momento, a estratégia escolhida pelo professor foi o uso do vídeo como recurso audiovisual. Então, para que a turma completasse os espaços das palavras e ordenasse em sequência lógica os parágrafos, o professor utilizou os dois vídeos da música. O primeiro vídeo, ele passou três vezes: na primeira vez para os alunos tentarem colocar a letra da canção na sequência correta e começarem a preencher com as palavras faltantes; na segunda vez, a turma deveria completar a letra da música com todas as palavras; na última vez, o professor pediu que os alunos corrigissem as palavras completadas por meio do vídeo apresentado. O segundo vídeo também se referia à mesma canção, mas com a sua respectiva tradução. Esse momento pode ser percebido com base nos seguintes comentários:

Excerto 26 **Bruno:** É pra eles completarem e aí pode ter um vídeo na primeira (+) na primeira vez que a gente passar a música, a gente passa só a música sem vídeo nenhum (!), depois a gente passa a música com clipe, pega um clipe, é velhinha a música, mas tem *shows* mais novos que a gente consegue (+) uma versão mais atual aí. E aí, a gente passa pra eles verem o clipe também pra interagir um pouco mais, né? Porque o U2 a galera gosta (!), no geral né?
(Planejamento da aula com a 1ª canção, em 30/05/2011)

Excerto 27 **Bruno:** Na terceira vez, a gente passa o vídeo com a música com a legenda em inglês pra (+) pra eles corrigirem e na última, a gente passa o vídeo com a tradução.
(Planejamento da aula com a 1ª canção, em 30/05/2011)

No segundo momento da aula, para atender a questão crítica proposta por esta pesquisa, o professor faz uso do debate como a técnica principal para trabalhar a temática social, que no caso desta primeira canção se refere ao dinheiro e aos bens materiais, conforme se pode notar no excerto 28 abaixo:

Excerto 28 **Pesq:** E assim, como fazer isso na prática na sala de aula, de forma a despertar essa consciência crítica?
Bruno: Então, dá pra trabalhar isso daí com debate em sala de aula. Falar disso com eles lá!
(Planejamento da aula com a 1ª canção, em 30/05/2011)

O professor aproveita o uso do *data show*, já que ele será utilizado para passar os vídeos das músicas, e resolve montar alguns slides, que serão passados em conjunto com o debate. Neles haverá imagens de objetos de valor, itens de última geração e dinheiro, como forma de estimular a participação dos alunos quanto ao assunto em questão. Esses argumentos podem ser percebidos nestes relatos:

Excerto 29

Pesq: Aquela questão, você vai fazer o quê? O que você deseja? O que você vai querer da sua vida?

Bruno: Porque só querer é fácil, né? (!) O primeiro passo é querer, quando a gente que (r) alguma coisa, a gente tem que correr atrás, mas se você fica (r) só querendo não adianta, se não fizer nada pra conquistar é (+) mais complicado! **Não fica bacana com (+) esses slides com as figuras aí, né? A gente já vai usar o data show mesmo para passar os vídeos.**

Pesq: É legal! (!) Slides com as figuras, já que a gente vai usar o *data show* mesmo.

Que (+) tipos (+) quais figuras assim (+) que a gente pode colocar?

Bruno: Eu pensei em (+) carro, roupa da moda, celular de última geração, *notebook*, ah dinheiro que leva a tudo isso né?

(Planejamento da aula com a 1ª canção, em 30/05/2011)

Os slides, que foram elaborados pelo professor Bruno para complementar e dinamizar o debate, estão incluídos aqui no texto para que possam ilustrar melhor como a dinâmica do debate ocorreu. Assim, serão apresentadas algumas respostas dos alunos quanto aos questionamentos contidos e feitos por meio dos slides, bem como alguns comentários de análise acerca das possíveis potencialidades a serem exploradas com as canções como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de um ensino crítico nas aulas de inglês.

O professor lê este slide: “O que você deseja? Olha aí, gente! (Vo)cês queriam um *iphone* ou um *notebook* de última geração ou um celular banhado a ouro com esses cristais aí, hein?”



Excerto 30

Aluno: Tudo isso é legal! (!)

Aluno: Eu prefiro o *notebook* (!).

Aluno: Eu o *iphone*.

Turma: (Vários alunos falam ao mesmo tempo sobre qual bem material eles preferem)

Aluna: Ah, eu queria todos! (!)

Professor: Mas é só isso que importa, galera?

Turma: Não! (!)

(Aula implementada com a 1ª canção, em 03/06/2011)

Nesta primeira pergunta, o foco do Professor Bruno foi conhecer a preferência de seus alunos e saber deles se somente estes objetos são importantes para eles. Por outro lado, diante destes relatos, vejo que a discussão acerca destes objetos pode propiciar um leque de assuntos, tais como: tecnologia, bens materiais, o valor atribuído a esses itens, se alguém pode viver sem estes objetos na atualidade, se estes objetos podem causar algum tipo de segregação, por exemplo, quem tem um modelo bem antigo em detrimento de quem tem um modelo de última geração. Assim, pode ser trabalhado o desenvolvimento do próprio ser e de sua essência, na qual ela é muito mais valorosa do que qualquer outro bem material. É atuar verdadeiramente na constituição de ser cidadão, oportunidades que surgem nas aulas de língua inglesa e que devem ser utilizadas criticamente.

O professor lê mais um slide: “E aí, o que você procura?”



Excerto 31

Aluna: Com o dinheiro a gente consegue tudo isso daí (!).

Aluno: Então é o dinheiro.

Professor: Claro que o dinheiro (+) né, gente? (!)

Turma: Sim!

(Aula implementada com a 1ª canção, em 03/06/2011)

No slide acima, as imagens induzem à questão de *status* e dinheiro, um assunto que pode ser abordado é quanto à administração dos recursos financeiros. Pode-se explorar se os alunos o fazem, de que forma e até incentivá-los quanto a isso. Essa questão é algo que deve ser trabalhado de uma forma global, pois ela pode propiciar um ganho social no futuro, quero dizer que desenvolvendo a importância e a consciência do como se administrar seus próprios recursos desde cedo, pode-se contribuir para amenizar as desigualdades financeiras e consequentemente, as sociais também.

O professor lê o terceiro slide: “O que te satisfaz?”



Excerto 32

Turma: (Ninguém responde)

Professor: E aí, galera? (!) Ter uma bela casa, mansão. Ser como essas pessoas aí?

Aluno: Com dinheiro, a gente consegue tudo (!).

Aluno: É!

Aluna: Ajuda muito.

Professor: Ajuda como assim (+) gente?

Aluna: A gente fica mais bonito.

Aluno: Pode comprar tudo o que quer.

Professor: Então, aquela velha pergunta: (+) o dinheiro (-) traz felicidade?

Turma: Não.

Aluna: Acho que o dinheiro te dá suporte pra você conseguir algo que pode te fazer feliz, mas a própria felicidade não.

Aluno: Pra mim traz (!). Posso ter tudo que eu quero.

Aluno: É!

Aluno: Eu acho que não! (!!!)

Professor: Por quê? (!)

Aluno: Eu acho que não, porque ter tudo (+) não quer dizer que sou feliz, (+) entendeu?

(Aula implementada com a 1ª canção, em 03/06/2011)

Neste terceiro slide, o professor explora uma velha questão: a de que o dinheiro traz felicidade. Os alunos demonstram sinceridade. Alguns acham que o dinheiro pode trazer felicidade sim, enquanto outros afirmam que não. O professor prefere não se posicionar, ele fica apenas mediando e questionando. Essa questão da felicidade pode ser explorada de uma felicidade individual para uma felicidade coletiva, global. Desde como se alcançar essa tão desejada felicidade até se vale fazer de tudo para consegui-la. Daí, já se trata de uma temática social, que se torna potencialmente importante de ser trabalhada em sociedade.

O professor lê outro slide: “O que você quer? Olha aí, *piercing* e tatuagem, bolsa e tênis de marca.”



Excerto 33

Aluna: Ah, *piercing* eu tenho (!).

Aluno: Eu também (!).

Aluna: E eu (!).

Aluno: Tatuagem eu quero fazer, professor.

Turma: (Uns dizem que gostam, alguns falam que querem fazer e outros que não pensam em fazer)

Professor: Sim pessoal. Mas só isso basta? (!) É só isso que (+) vocês querem da vida? (!)

Turma: Não! (!)

Professor: Alguém aqui quer passar na UnB?

Turma: (Menos da metade da turma se pronuncia e diz que sim)

Aluna: Claro né? (!)

Aluno: Pode ser em outras também, professor.

Professor: Então, mas, vocês querem passar no vestibular, não é? (!)

Turma: Sim.

Professor: Já é algo que vocês buscam (!), que você querem, desejam, deu pra entender?

Turma: (Ninguém diz nada)

(Aula implementada com a 1ª canção, em 03/06/2011)

Neste excerto 33, o professor escuta a opinião dos alunos. Ele resolve tratar essa questão do querer trazendo um exemplo da realidade para esses alunos, o vestibular. O professor questiona se eles almejam conseguir uma vaga em uma universidade pública do DF. Essa aproximação de realidades é importante, pois assim, o aluno pode perceber que aquilo que ele busca pode estar bem mais perto do que ele imagina. No planejamento desta aula, o professor já previa fazer esta aproximação, conforme o excerto na sequência:

Excerto 34

Pode falar disso, quer passar no vestibular da UnB meu queridão? (!) E aí? (!) Tá esperando só a vaguinha chegar no teu colo aí ou você vai fazer alguma coisa pra passar? Ao mesmo tempo cutuca um pouco na ferida deles pra ver se eles acordam pra Deus porque (es)tá difícil!

(Planejamento da aula com a 1ª canção, em 30/05/2011)

O professor lê a primeira pergunta deste slide: “Gente, quem é que impõe tudo isso? Por quê?”



Excerto 35

Aluno: A mídia.

Professor: Só a mídia (+) gente? (!)

Aluna: É mais a TV.

Professor: Quem mais impõe que a gente tenha tudo isso?

Aluna: A gente.

Professor: A gente quem?

Aluna: Ah, professor, as pessoas (+) assim, no (+) geral.

Professor: Isso, a sociedade (+) né? É porque (vo)cê só tá no padrão se for do jeitin(ho) que ela impõe, é ou não é? (!)

Aluna: É! (!)

Aluno: Com certeza! (!)

Professor: Precisa ser assim?

Turma: Não! (!)

(Aula implementada com a 1ª canção, em 03/06/2011)

O professor faz a outra pergunta contida no slide: “Como a sociedade nos impulsiona a querer, a acharmos o que procuramos?”

Excerto 36

Aluna: Passa que a gente tem que consumir algo ou (+) (es)tá de tal jeito pra (+) (es)tá na moda.

Aluna: Principalmente na TV.

Aluno: É verdade, a TV faz muito isso.

Aluno: E a gente tem que (+) aceitar isso ou dizer que não concorda?

Turma: Dizer que não (!).

Professor: Por quê?

Aluno: A gente é que tem que saber o que é bom ou não pra gente e fala(r).

Aluno: É! Cada um faz o que acha melhor pra si.

(Aula implementada com a 1ª canção, em 03/06/2011)

Neste sexto slide, o professor questiona: “Consumismo, Capitalismo ... Como combater?”



Excerto 37

Turma: (Não responde)

Professor: E aí, gente! (!) Como é? (!)

Professor: Vendo as imagens, vocês lembram de quê?

Aluna: Só de comprar! (!)

Aluno: De gastar.

Aluno: É!

Professor: E quem mais influencia para que isso aconteça?

Aluna: A TV.

Professor: E quem mais afeta a sociedade, o capitalismo ou o consumismo?

Aluna: Os dois (+) porque um faz parte do outro. O consumismo (es)tá no capitalismo e o capitalismo no consumismo. Um (es)tá no outro (!).

Professor: E a nossa sociedade é (+) capitalista e consumista, gente? (!)

Turma: Sim!

Aluna: E como (!).

Aluno: Claro né?

Aluno: Muito, demais.

Professor: E como podemos combater tudo isso?

Aluno: Acho que é (+) não aceitar como normal.

Aluno: É (+) tendo a sua opinião própria.

Aluna: Só não comprar tudo só porque (+) (es)tá na moda ou porque passa na (+) TV. Acho que é (+) assim, é parar e pensar se (+) precisa daquilo.

(Aula implementada com a 1ª canção, em 03/06/2011)

A sociedade, a mídia, o consumismo e o capitalismo são os responsáveis por impor aos indivíduos a busca desenfreada por comprar, segundo as colocações dos alunos contidas nos dois últimos slides. A turma afirma que há como ir contra toda essa imposição. Eles dizem que é preciso pensar ao se adquirir algo, ou seja, não comprar por impulso, mas por necessidade. A meu ver, seria interessante implantar ou ao menos, se pensar em uma campanha de conscientização acerca do consumismo, porque é muito injusto ver a mídia divulgando e o consumismo instigando as pessoas a consumirem cada vez mais diante de tantas disparidades sociais e econômicas. Penso que a função do ensino crítico é nos despertar para reflexões

acerca de questões dadas como normais. Dessa maneira, elas devem ser discutidas e colocadas em prática para que possam promover uma transformação social significativa em sociedade. Assim, as aulas de língua inglesa podem e devem ser espaço para essa discussão. Nesta linha de raciocínio, Freire (2005, p.29) ressalta que “a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, aproximação crítica da realidade”. Perante os argumentos acima, depreendo que assim é formada a conscientização do educando enquanto cidadão, por meio da qual, ele pode intervir e se posicionar no mundo. Dessa maneira, as aulas de LE não podem ficar alheias e alienadas diante dessa realidade e necessidade.

O último slide é composto por três perguntas. O professor faz o primeiro questionamento. “No 1º parágrafo da música fala que: *I have climbed the highest mountains, I have run through the fields*. Eu escalei as mais altas montanhas, eu corri através dos campos e no 2º parágrafo: *I have run, I have crawled, I have scaled these city walls*. Eu corri, eu rastejei, eu escalei os muros da cidade, será que vale a pena fazer de tudo para alcançar o que se quer?”

Reflexões Finais

- No 1º parágrafo da música fala que: “Eu escalei as mais altas montanhas, eu corri através dos campos” e no 2º parágrafo: “Eu corri, eu rastejei, eu escalei os muros da cidade”, será que vale a pena fazer de tudo para alcançar o que se quer? (bens materiais)

- Em um trecho, a música diz: “E então todas as cores sangrarão em uma só, sangrarão em uma só”, ou seja, que podemos ser todos iguais? O que você acha?

- Em outro momento: “Você quebrou as algemas, livrou-se das correntes”, podemos nos libertar do consumismo e do capitalismo? Como?

Excerto 38

Turma: (Os alunos conversam entre si. A maioria responde que sim)
Aluna: Acho que sim.
Aluno: Claro! (!)
Aluno: Melhor se arrepender pelo que fez do que pelo que não fez.
 (Aula implementada com a 1ª canção, em 03/06/2011)

O professor lê outra pergunta: “Em um trecho, a música diz: *Then all the colours will bleed into one, bleed into one*. E então todas as cores sangrarão em uma só, sangrarão em uma só, ou seja, que podemos ser todos iguais? O que você acha?”

Excerto 39

Aluno: Acho que que temos direitos iguais, mas somos pessoas diferentes.

Aluno: É! Ninguém é igual a ninguém.

Aluna: É porque (cada um tem seu jeito, sua individualidade. Como cidadão somos iguais porque temos (+) os mesmos direitos, mas na sociedade cada um é diferente do outro.

(Aula implementada com a 1ª canção, em 03/06/2011)

E o último questionamento do slide é: “Em outro momento: *You broke the bonds, and you loosed the chains*. Você quebrou as algemas, livrou-se das correntes, podemos nos libertar do consumismo e do capitalismo? Como?”

Excerto 40

Turma: Sim! (!)

Aluno: Acho que (+) é não aceitar o que é imposto.

Aluna: Não usar as coisas só porque (es)tá na moda.

Aluno: É usar porque você gosta, não pra(para) mostrar pros(para os) outros que você tem ou porque (es)tá na moda.

(Aula implementada com a 1ª canção, em 03/06/2011)

O trabalho realizado com esta primeira canção foi interessante. A turma foi bem receptiva ao trabalho. Os alunos demonstraram ter gostado da aula, isso foi notável por meio dos elogios feitos entre eles. Alguns até agradeceram ao professor e a mim ao fim da aula. A turma se mostrou empolgada e houve conversa excessiva, mas notei que essa conversa era acerca do tema tratado nas discussões propostas pelo debate. Vejo esta questão da conversa como natural, visto que os alunos não tinham tido nenhum contato com este tipo de trabalho desenvolvido.

O professor se portou com tranquilidade, até nos momentos mais conturbados, por exemplo, quando os alunos viam algo nos slides e falavam todos ao mesmo tempo. Percebi que o professor demonstrou segurança em seus questionamentos e conduziu as discussões e os momentos de conflito de ideias entre os alunos. Estes fatores proporcionaram uma relativa tranquilidade nos momentos de discussão durante o debate. Convém registrar que toda a implementação do trabalho ocorreu em apenas uma aula de 45 minutos, que se mostrou insuficiente, pois antes mesmo do professor concluí-la, o horário havia terminado e ainda restava uma última pergunta a ser feita para a turma. Essa questão do tempo parece ser um limitador para a implementação do ensino crítico, que demanda tempo para que os alunos possam participar efetivamente.

Um fator de extrema importância, além de limitador e que me trouxe inquietude foi o uso excessivo da língua materna, conforme se pode observar nos excertos de 30 até 40. Nota-se que praticamente todo o debate entre o professor e seus alunos não ocorreu na língua-alvo.

3.4.2 Segunda canção trabalhada: *Just The Way You Are*, do cantor Bruno Mars

Conforme a segunda aula planejada, cuja transcrição encontra-se em anexo, em 06 de Junho de 2011 para ocorrer em 10 de Junho de 2011, o professor mantém as mesmas estratégias adotadas por ele na primeira canção trabalhada. A escolha desta canção pelo professor ocorreu devido ao fato de algumas alunas o terem procurado para que ele traduzisse uma cartinha de amor. Ele a princípio não sabia que se tratava da letra de uma música, mas depois a reconheceu tocando. Tal afirmação pode ser evidenciada por meio do seguinte trecho:

Excerto 41

Porque essa música aqui, teve um dia que as meninas vieram pra (+) pra mim: “Professor, o que tá falando aqui?” Era uma cartinha, as meninas do 2º B eu acho, é uma cartinha pra mim, aí eu li e falei vixe Maria! (!!!) Quem é que mandou isso daqui? (!) Quem é essa paixão toda? (!) Veio da onde meu Deus? (!) “Ah, professor! Um menino mandou pra mim!” (!!!) e era o refrão: *When I see your face* e mais num sei o quê. Aí, ela (aluna), professor traduz aqui pra mim, eu fui lendo pra ela, né? Falei, gente do céu é muito amor pra minha cabeça, né? (!), mas eu nem sabia que era uma música, na hora que elas me mandaram só a letra, eu não sabia (+) eu assim (+) me foi familiar, mas eu não consegui na hora (+) né? Identificar porque eu pensei (+), copiou de algum lugar, não pensei que fosse de uma música, sei lá de onde ele tinha tirado.
(Planejamento da aula com a 2ª canção, em 06/06/2011)

Nesta segunda canção, o professor também divide a aula em duas partes. Na primeira etapa, ele adota a postura de que o trabalho com música serve apenas para o ensino da língua, isso corrobora a crença do professor, já tratada no item 3.1.1.4 deste capítulo. Isso se deve ao fato de ele utilizar reiteradamente atividades focadas apenas na gramática e no vocabulário, tais como: ordenar parágrafos na ordem correta; completar lacunas com verbos e vocabulário; reconhecer e utilizar verbos auxiliares e irregulares, elaborar frases na afirmativa, negativa e interrogativa. O excerto 42 ilustra isso:

Excerto 42

Bruno: Essa daqui (música) dá pra trabalhar mais vocabulário (+) né? E a gente pode colocar mais palavras também, porque na do (+) na do U2, a gente trabalhou muito gramática, bem a estrutura da frase. Essa daqui não precisa tanto, a gente pode trabalhar mais com vocabulário mesmo e aí, **posso pedir uma atividade depois pra eles, pra eles pra sublinhar verbos, agora que eles estão vendo *Tag-questions*, pra que eles sublinhem verbos ou frases que estão no *Present Simple* e pedir pra que eles façam frases com aqueles verbos usando *Tag-question*, ou colocar na interrogativa e negativa que ele vai precisar de verbo auxiliar** também, aí dá tranquilo pra fazer com essa música porque tem uns **verbinhos irregulares**.
(Planejamento da aula com a 2ª canção, em 06/06/2011)

O recurso utilizado nesta primeira parte foi o clipe da música, como trabalhado na primeira canção. Na verdade, foram utilizados dois clipes, um com a legenda em língua inglesa e o outro com a respectiva tradução em português. O professor estabeleceu que a música passasse num total de quatro vezes, da seguinte forma: na primeira vez para que a turma colocasse os parágrafos da canção na ordem certa e começassem a completar as lacunas com verbo ou vocabulário, apenas com o áudio. Na segunda vez, somente com o áudio, os alunos deveriam preencher todas as lacunas da letra da canção. Na terceira vez, os alunos deveriam corrigir a ordem tanto das palavras quanto da sequência dos parágrafos da música, com auxílio do áudio e do vídeo. E na última vez, a turma assistiu ao clipe com a tradução da canção. Isso pode ser observado neste trecho:

Excerto 43

Bruno: A gente pode fazer do mesmo esquema, trazer o vídeo também dele, tem no *youtube*, no vagalume também tem, um vídeo desse daí, que fala da letra direitinho da música. Dá pra colocar **primeiro só a música sem o clipe, senão eles não completam nada, depois, com o clipe e depois, que eles tiverem completado, a gente passa com a legenda em inglês pra eles conferirem e corrigirem se (es)tá tudo certinho** e tem uns que não vai pega(r), mas senão pega(r) a gente vai falando e aí, **depois por último, a gente passa aaa (+) tradução, um clipe com a legenda em português.**

(Planejamento da aula com a 2ª canção, em 06/06/2011)

No segundo momento da aula, o professor segue o que ele propôs também na primeira canção trabalhada, que é o uso do debate como forma de trabalhar a perspectiva crítica em sala de aula. E a temática social que está inserida nas entrelinhas da canção, que é a questão da beleza. Este trecho retirado do planejamento da aula confirma essas questões:

Excerto 44

Pesq: E a questão crítica, porque aqui na tradução fala “Seus olhos, seus olhos, fazem as estrelas parecerem que não tem brilho” (o professor interrompe)

Bruno: É muito amor isso daí!

Pesq: “Ela é tão linda, e eu digo isso a ela todo dia” e eu acho interessante nessa parte “Quando eu vejo o seu rosto, não há nada que eu mudaria”.

Bruno: Ah, a gente pode fazer um debate, né!?

Pesq: Pode ser!

Bruno: Falando dessas coisas, beleza. A gente fala(r) exatamente isso, porque tem um ditadinho que fala assim: **Quem ama o feio, bonito lhe parece!**

(Planejamento da aula com a 2ª canção, em 06/06/2011)

Somado ao debate, o próprio professor sugere a utilização de imagens, fotos de pessoas tidas como belas pela sociedade e questionamentos nos slides, como forma de dinamizar o debate. Essas colocações podem ser ilustradas com os seguintes excertos:

Excerto 45

Bruno: Tá todo mundo querendo ser o Brad Pitt, a Angelina Jolie. E vamo(s) lá, ser feliz desse jeito.

Pesq: Exatamente.

Bruno: Vamos colocar fotos deles nos slides. [...]

Bruno: [...] Como naqueles trechos da música [...], a gente fala da beleza, da perfeição.

(Planejamento da aula com a 2ª canção, em 06/06/2011)

A seguir apresento os slides elaborados pelo professor Bruno, que fizeram parte do debate como forma de estimular a participação da turma. Eles estão expostos a seguir, de forma a ilustrar como transcorreu a tentativa de se implementar uma aula crítica, tendo como técnica central, o debate. Desta maneira, a discussão envolve o tema beleza com os questionamentos do professor e os posicionamentos dos alunos. Há também interpretações minhas acerca do ocorrido.

Neste primeiro slide, o professor lê a pergunta: “Cabelos bonitos, pele e dentes bonitos. Qual a visão criada pela sociedade?”



Excerto 46

Aluna: Da perfeição.

Professor: E a pessoa perfeita pra mim (+) é a mesma pessoa pra você?

Turma: Não, claro que não! (!)

Professor: Mas, a sociedade impõe um padrão, não impõe?

Turma: Impõe (!). Sim (!).

Professor: Tem que ser alta (!), magra, tem que ser loira (!) (+), tem que ser enfim (uma aluna interrompe).

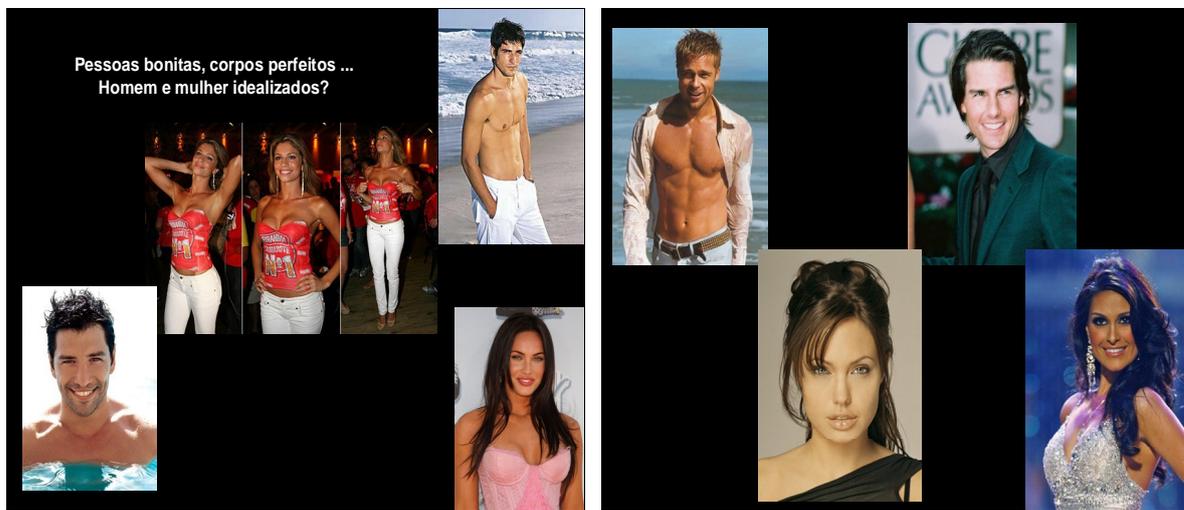
Aluna: É tem que ser loira (!), ter os olhos claros (um aluno interrompe).

Aluno: Ou nem sempre, nem sempre. Tem um monte de mulher morena que não tem olho claro e é linda.

Alunos: É verdade!

(Aula implementada com a 2ª canção, em 10/06/2011)

O professor então lê o segundo slide: “Pessoas bonitas, corpos perfeitos. Homem e mulher idealizados? É isso que acontece gente?” Em seguida, ele mostra o terceiro slide.



Excerto 47

Turma: (Os alunos reagem às fotos das pessoas consideradas bonitas, ficam exaltados e todos falam muito ao mesmo tempo) (incompreensível)

Professor: Eei! (!) E aí? (+++) Homem e mulher idealizados? (!) É isso que acontece? (!)

Aluna: É! Acontece todo dia.

Professor: Tem um padrão estabelecido e a sociedade impõe que todo mundo seja assim?

Alunos: Sim! (!) Isso que acontece.

Professor: Você tem que ser assim (!) (+), como as pessoas das fotos?

Turma: Não! (!)

Aluno: Não necessariamente.

(Aula implementada com a 2ª canção, em 10/06/2011)

Estes slides acima com alguns trechos de discussão deixam transparecer que a turma ou pelo menos a grande maioria apresenta a mesma posição, de que a sociedade estabelece um padrão de beleza e que nem todos devem seguir ou ser assim, o que reforça a ideia de que não é preciso aceitar o que o outro diz ou o que a sociedade impõe, ou seja, rompe com uma relação de poder, que pode se enfraquecer. Assim, cada um pode se aceitar e aceitar ao outro exatamente como ele é. E o melhor, com a aceitação do outro do jeito que ele é, diminuirão os casos de preconceito e de *bullying*, que tanto têm assolado nossa sociedade. Então, estaremos contribuindo para uma sociedade mais igualitária e fraterna e praticando a cidadania ao mesmo tempo. Sendo assim, é necessário salientar que as aulas de LE não podem estar alienadas dessa necessidade, mas devem também ser espaço para tais questionamentos, transpondo a própria vida e realidade social dos alunos para a sala de aula.

No quarto slide, o professor questiona: “Aparelho, unhas e cabelos postiços. Tudo para a sua beleza! Vale a pena gente?”



Excerto 48

Turma: (os alunos voltam a ficar agitados, todos falam juntos. Uns preferem cabelos, mas a maioria é favorável ao uso do aparelho ortodôntico)

Alunas: Aparelho vale.

Aluna: Vale a pena, experiência própria.

Aluna: Eu já usei unha postiça gostei e gosto.

Aluno: O que importa é o que (es)tá dentro da gente.

Alunas: Mas isso é pra melhorar.

Professor: Você quer se cuidar (!), ficar bonito (!) é errado?(!)

Turma: Não!

Professor: O quê que ele (es)tá falando aqui oh, que aparelho, aplique de cabelo e unha postiça, tudo para sua beleza, ele (es)tá falando do normal ou do que é excesso?

Turma: Do excesso.

Professor: Do que é exagerado né? Um monte de gente aí, que faz cirurgia toda hora, tira barriga, bota peito, bota tudo. Porque quer ficar do jeito que nem ela sabe como é que é.

(Aula implementada com a 2ª canção, em 10/06/2011)

Neste slide anterior, o professor aborda acerca do que ele chama de alguns meios de se melhorar o visual e ficar mais bonito. A princípio uma grande parte dos alunos é favorável à colocação dos itens, porém um dos alunos alerta para o que ele considera mais bonito, que é a essência de cada um. O professor até questiona que se deve distinguir quando se trata de algo que é tido como normal na beleza ou o que extrapola, o excesso. Quanto ao excesso, ele se refere às cirurgias. Essa questão das cirurgias estéticas e procedimentos de beleza seria um assunto potencialmente positivo de ser discutido, pois é um tema atual, que interessa um grande público, ainda mais se tratando de adolescentes que recebem toda essa influência.

No último slide, o professor faz a primeira pergunta do slide: “*When I see your face, there's not a thing that I would change*. Quando vejo o seu rosto, não há nada que eu mudaria, vocês acham que isso é possível?”

Reflexões Finais

A música diz assim: “Quando vejo o seu rosto, não há nada que eu mudaria”, vocês acham que isso é possível?

Em outro momento, a canção fala: “Se a perfeição é o que você busca, então continue assim”, vocês acreditam que podemos ser perfeitos? Por dentro, por fora ou em ambos casos?

Cada um pode ser “incrível e bonito, exatamente como é”, como diz a própria música? De que forma?

Excerto 49

Turma: Sim!

Professor: Dá um exemplo aí, alguém aí (!).

Aluna: Quando é amor de verdade.

Professor: Peraí, como é que foi Joana?

Aluna: Acho que é quando é amor de verdade.

Aluna: O amor é cego.

Aluno: Eu não concordo com isso! (!)

Professor: Quem é que não concorda?

Turma: (Os alunos se exaltam e todos falam ao mesmo tempo) (incompreensível)

Professor: Peraí, deixa ele falar! (!)

Aluno: Não professor é porque (o professor interrompe)

Professor: Gente, silêncio! (!)

Aluno: Não professor, não é que o amor não é cego assim não, acho que você se apaixonou (+), tipo (+) não pela pessoa física, mas (+) tipo (+) pelos atos da pessoa. Não é que o amor é cego!

Aluna: Primeiro, o homem primeiro olha a beleza física e depois o interior da pessoa.

Aluna: A primeira atração é por fora.

Aluna: O homem em si (incompreensível).

Professor: Marcos (sinalizando para o aluno falar sua opinião).

Aluno: Eu acho que a essência de uma mulher pode transformar ela numa mulher linda (!), mas acho assim que (+) você conhece uma pessoa que seja muito feia, mas com a convivência (+) ela vai mudando assim, o amor.

(Aula implementada com a 2ª canção, em 10/06/2011)

Ao serem indagados sobre a perfeição, uma aluna vê a possibilidade de ela existir, pois ela justifica que “quando é amor de verdade”, isso se torna mais fácil de ocorrer. Porém, um aluno discorda dizendo que a perfeição da pessoa não está na beleza física, mas em sua essência.

O professor lê a segunda pergunta do slide: “Em outro momento, a canção fala: *If perfect is what you're searching for, then just stay the same*. Se a perfeição é o que você busca, então continue assim, vocês acreditam que podemos ser perfeitos? Por dentro, por fora ou em ambos casos?”

Excerto 50

Turma: Não! (Todos querem responder ao mesmo tempo)

Professor: Levanta a mão pra responder! (!)

Aluna: Ninguém é perfeito! (!)

Aluno: Não! Não tem! (!!!)

Professor: Mas, oh, se você encontra uma pessoa que te faz bem, uma pessoa que você quis, essa pessoa é perfeita pra você?

Aluna: É! (!)

Aluna: Sim!

Aluna: Cada um tem o que te completa.

(Aula implementada com a 2ª canção, em 10/06/2011)

E por fim, o professor faz o último questionamento contido no slide: “*You're amazing, just the way you are*. Cada um pode ser incrível e bonito, exatamente como é, como diz a própria música? De que forma?”

Excerto 51

Aluna: Sim, sendo você mesmo (!).

Aluna: Sim, independente do que os outros pensam.

Aluna: Sim, agindo conforme os seus valores.

Professor: Você acredita mesmo que pode ser perfeito? (!) Que bonito! (!)

Aluna: Depende, porque gente que não tem valores, então, porque tem muita gente que é nojenta e esdrúxula por causa que quer aparecer na frente dos outros, mas tem gente que é bonito porque quer (incompreensível). Então, eu acho que a pessoa pode ser perfeita, não ela sozinha ser perfeita (+), mas não pra si mesma, mas perfeita pro outro. Não que ela seja perfeita pra si mesma, mas se alguém vai saber é ela.

(Aula implementada com a 2ª canção, em 10/06/2011)

Com relação ao trabalho desenvolvido com a segunda canção, pude perceber um maior engajamento da turma. Os alunos foram mais participativos e a conversa diminuiu em relação à aula da primeira canção trabalhada. Observei-os menos receosos e mais à vontade. Talvez isso se deva ao fato de os alunos terem gostado mais do estilo musical ou de eles terem se identificado mais com a temática social que foi trabalhada nesta segunda canção.

Quanto ao professor, notei-o mais questionador e ele se mostrou mais à vontade em relação à aula anterior. Com um envolvimento e participação maiores por parte dos alunos, houve mais questionamentos e discussões entre o professor e os alunos e entre a própria turma. Com relação à questão do tempo, mesmo após a experiência com a aula anterior o professor manteve somente uma aula de 45 minutos. A duração foi novamente insuficiente, portanto, essa questão do tempo se configurou como um fator limitador para o desenvolvimento de uma aula crítica.

Outra vez, a questão da ausência da língua estrangeira me incomodou no trabalho do professor com essa segunda canção, pois se percebe nos excertos do 46 ao 51 somente o uso da língua materna nas discussões tratadas entre o educador e sua turma. Essa questão se mostra como limitadora para a implementação de um trabalho crítico.

3.4.3 Potencialidades e limitações obtidas com o trabalho crítico implementado

Após a implementação das aulas com as três canções e toda a análise dos dados, foi possível entender alguns aspectos positivos, que os coloco aqui como as potencialidades decorrentes de todo o processo, a saber: a superação de expectativa, conscientização acerca da importância do uso da música para o trabalho com criticidade, melhora no comportamento dos alunos, o aluno exercendo o papel de cidadão, permita-se ser crítico, trabalho crítico focado nos jovens, consciência de que pesquisas deste tipo devem ser longitudinais, desejo expresso de que o trabalho realizado torne-se uma prática nas aulas.

3.4.3.1 A superação de expectativa

Apesar de o professor Bruno ter demonstrado inicialmente que ele já previa a realização de um bom trabalho, ele se surpreendeu com o resultado final. Fica explícito que após o trabalho realizado houve uma superação das expectativas iniciais, conforme o seguinte comentário:

Excerto 52

Pesq: E o que você acha que deu certo?

Bruno: Eu eu acho que deu tudo certo! (!!!) Tudo certo, gente (!!!). Eu nem sei (+) **quando a gente pensou, planejou as aulas, eu (!!!) não visualizei a aula como foi, do jeito que foi (+) né? Eu pensei que ia ser bem bacana, mas não tão bacana quanto foi assim né?**

(Entrevista final com o Professor Bruno, em 01/07/2011)

Essa superação de expectativa apresentada pelo professor demonstra a importância do trabalho crítico implementado neste contexto, pois mostra que as aulas de inglês podem e devem se relacionar com a vida social e a realidade na qual estamos inseridos, reforçando ainda mais a questão da língua como prática social. Desta maneira, os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 126) enfatizam que “no mundo contemporâneo, marcado pelo apelo afirmativo

imediatamente, a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada”. Assim, é perceptível o potencial existente num trabalho de cunho crítico, visto que ele fornece subsídios e agrega duas importantes esferas da vida social, a escola e a cidadania, ou seja, o pequeno espaço chamado sala de aula e o grande mundo global.

3.4.3.2 Conscientização acerca da importância do uso da música para o trabalho com criticidade

Para o professor Bruno, essa conscientização por parte dos alunos foi uma contribuição positiva do trabalho crítico implementado com as músicas. O professor credita isso ao envolvimento deles, visto que alguns se envolveram tanto a ponto de sugerir aulas, músicas e até assuntos a serem desenvolvidos. Esse fato é de grande importância, pois despertou o interesse dos alunos em trabalhar com canções com foco no ensino crítico. Como o professor ressalta no excerto adiante, os alunos não somente gostaram das atividades propostas, mas eles se envolveram, eles buscaram, ou seja, infiro que eles se mobilizaram de forma a tentar mudar uma situação, isto é, daquela aula tradicional, com visão gramatical, que em nada acrescenta para uma aula, na qual eles possam se expressar, refletir e questionar, como pode ser visto no trecho da entrevista abaixo:

Excerto 53

Pesq: E assim (+), quais aspectos você ressaltaria de mais positivo de tudo que foi trabalhado?

Bruno: Não, o mais positivo que eu achei deles foi mesmo o retorno que eles me deram mesmo (!), com relação a esse **interesse em buscar, em buscar novas músicas, é (+) em sugerir músicas, então acho que isso mostra que o envolvimento deles foi bem grande né?** Não foi só ter gostado daquela atividade em sala de aula, foi um pouquinho além disso né? **Porque eles começaram a sugerir próximas aulas, próximas músicas pra próximos assuntos.** É foi legal isso daí.

(Entrevista final com o Professor Bruno, em 01/07/2011)

Esta potencialidade retrata como a junção de dois aspectos, o uso da música e a criticidade, podem se fundir e contribuir como uma ferramenta pedagógica de ensino, para que antigos métodos de ensino sejam revistos na educação. A esse respeito, Freire (2005, p. 45) afirma que “é preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e métodos adaptada ao fim que persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como

pessoa, transformar o mundo, estabelecer com outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história”. Assim, vejo que novas técnicas, estratégias e métodos podem permitir que o aluno reflita e provoque uma possível mudança em sua realidade social, cultural, histórica, econômica, política e acerca de seu próprio papel como cidadão. Dessa forma, “é importante preparar o homem para isso por meio de uma educação autêntica: uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. Isso obriga a uma revisão total e profunda dos sistemas tradicionais de educação, dos programas e dos métodos” (FREIRE, 2005, p. 45).

3.4.3.3 Melhora no comportamento dos alunos

Outro benefício da implementação deste trabalho, segundo as colocações do professor, foi em relação ao comportamento dos alunos. Eles se mantiveram mais atentos, calmos e cooperativos uns com os outros. O que o professor mais frisa dessa melhoria comportamental é a colaboração e o silêncio, que num ambiente coletivo demonstra o respeito mútuo. Dessa forma, esse estudo despertou essa consciência de coletividade, todos juntos em busca de um ideal. Transpondo isso para a vida em sociedade, é uma premissa essencial para uma convivência respeitosa e harmoniosa. Seguem os excertos que ilustram essa afirmação:

Excerto 54

Bruno: Não, assim com relação aa aos alunos, **eles começaram a se cobrar mais assim, a atenção, o silêncio em sala de aula, a participação com o silêncio né? Porque todo mundo queria completar a letra da música,** todo mundo tinha que ouvir bem direitinho, então, mesmo aqueles que tinham, eu percebi assim, aqueles que já tinham uma facilidade maior, porque às vezes já conheciam a letra da música ou porque tem facilidade mesmo com a língua, **eles tinham a paciência (!) de esperar o outro,** “ah professor, eu não consegui, falta duas palavras pra mim”, num (não) ficava aquela coisa, você é lerdo, você é burro, você é num sei o quê (!!!), não teve isso né? **Ele completou a letra da música dele então tranquilo, ele ouvia mais uma vez se fosse preciso, porque o colega precisava, então isso foi bem bacana porque despertou neles essa consciência né?**

(Entrevista final com o professor Bruno, em 01/07/2011)

Excerto 55

Bruno: [...] **Porque eles (alunos) realmente me surpreenderam, com relação a colaboração foi ainda maior ainda, porque eles (es)tavam com um problema de conversar que não tinha fim mais nunca, essa conversa deles (+) e eles começaram a se conscientizar né? Do silêncio que era importante pra eles porque era aprendizado deles, então eles perceberam que enquanto eles (es)tivessem em silêncio prestando atenção, o quê eles iam aproveitar daquilo que (es)tava sendo explicado era muito maior.** Então foi bem bacana isso daí (!).

(Entrevista final com o Professor Bruno, em 01/07/2011)

Com relação ao fator conversa, como já explicitado anteriormente, na descrição das aulas, no trabalho com a primeira canção, a turma se apresentou receosa e houve pouca participação efetiva, mas a conversa entre eles permeava acerca do assunto do debate. Já com a segunda canção, os alunos estavam mais participativos, o que gerou mais concentração no momento do debate e menos conversa. E na última canção foi possível observar que a turma estava engajada e se manteve atenta, participando efetivamente nos momentos de discussão. O que ocorreu no trabalho implementado como um todo foi uma gradativa participação dos alunos nos momentos dos debates.

Acredito que a melhoria na cooperação e na conversa se deu devido ao trabalho crítico associado ao uso das canções, que em conformidade com Murphey (1992), têm um grande potencial como ferramenta de ensino na aprendizagem de línguas, pois elas são fontes de insumo e de motivação. Estes dois fatores são responsáveis por um ambiente mais estimulante e relaxado, propiciando a diminuição do filtro afetivo (KRASHEN, 1982) e promovendo mais interesse e cooperação em sala de aula.

3.4.3.4 O aluno exercendo o papel de cidadão

O professor atenta para uma questão de extrema importância para essa pesquisa. Após o trabalho ocorrido, na entrevista final, o professor reconhece que quando ele notou seus alunos questionando e respondendo às questões, ele começou a vê-los de uma maneira diferente daquela que ele está acostumado, ou seja, depreendo que não seja mais o aluno exercendo somente o papel de aluno, mas dele no papel de cidadão, aquele atuante, que questiona e que se posiciona. Essa visão pode ser inferida a partir do seguinte comentário:

Excerto 56

Bruno: E aí, é interessante isso daí, porque **a gente começa a ouvir algumas coisas deles que de repente a gente num (não) associa a eles, enquanto alunos, só exercendo o papel de aluno sentado lá fazendo atividade né?**
(Entrevista final com o Professor Bruno, em 01/07/2011)

Esta potencialidade resume o foco deste estudo, de que precisamos de um ensino libertador e que é somente pela educação que se pode atuar criticamente para que o aluno se constitua e exerça o seu papel de cidadão no mundo em que vive. Nessa linha de pensamento, as Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 145) realçam que “ a função maior de uma língua estrangeira no contexto escolar é contribuir para a formação do cidadão” e

os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 37) reforçam que “não é permitido ao cidadão do novo milênio uma postura acrítica diante do mundo”. Assim, a educação contemporânea tem como papel principal estimular e desenvolver a formação de uma cidadania crítica nos alunos.

3.4.3.5 Permita-se ser crítico

O professor participante afirma que não podemos ficar acomodados, pois assim não haverá mudança do estado atual em que nos encontramos. E que por melhor que pareça, devemos buscar sempre mais em direção a algo melhor do que a realidade nos apresenta. Essa inferência pode ser feita com base neste excerto:

Excerto 57

Bruno: [...] se você começa a pensar que quando (es)tá confortável pra você, você deixa de tentar descobrir coisas novas, (vo)cê pára (+) eu quero (+) eu quero conhecer coisas novas, porque (es)tá bom, vai que fica melhor, porque senão ficar melhor você pode voltar. **Você tem um caminho já que você sabe que é bom (!), mas vai que tem um caminho melhor (!), se você não procura ele, você deixa de conhecer e aí deixa de viver um monte de coisa boa né?**
(Momento de reflexão com o Professor Bruno, em 09/05/2011)

Esta é outra contribuição que o trabalho crítico implementado possibilitou: a visão do professor de que nós devemos nos permitir ser críticos. Ele sugere que é necessário estar aberto para o novo, como forma de rever e até de modificar nossos conceitos. Isso vai ao encontro do que Freire (2010, p. 35) propõe “ensinar exige risco, aceitação do novo” e em “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 2010, p. 69). Ainda nessa abertura ao novo, mais adiante, Freire (2010) argumenta que:

Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 2010, p. 39).

3.4.3.6 Trabalho crítico focado nos jovens

Uma das alunas do professor Bruno, a Sara, apresentou a postura de que o trabalho que contemple o ensino crítico deve ser voltado para os adolescentes e jovens. Ela acha que os

adultos já carregam uma certa resistência ao que é novo, para ousar e mudar. Ela acredita que os mais velhos têm opinião e consciência formadas. Conforme apresenta o seguinte trecho:

Excerto 58

Sara: Principalmente entre os jovens (!), como foi feito, porque a gente é o futuro (!). Não adianta você quere(r) pôr um pensamento de que ele deve desapegar dos bens materiais a um homem de sessenta anos que (+) é (+) sessenta e poucos anos que é aposentado em engenharia [...] **E é dentro dos jovens que a gente tem que inserir os pensamentos críticos, que são eles que depois vão crescer, vão mudar e vão se tornar os velhos entre aspas.** Então acho importante (!), necessário (!) que a gente inclua porque os valores, eles não (es)tão só nos bens materiais, mas sim no que cada pessoa leva consigo, porque é o ser e ter, tenha, mas não deixando de ser (!). Então, você tem que ter o ser (!) e ser tem.
(Entrevista com a aluna Sara, em 22/06/2011)

A escola tem como função desenvolver meios que permitam o exercício da criticidade. E esses meios se constituem em trabalhos críticos desenvolvidos em sala de aula. Assim, os PCNEM (BRASIL, 2000) enfatizam que o ensino e a educação, inclusive em língua estrangeira, devem estar voltados para uma formação cidadã crítica, na qual o aluno possa intervir criticamente em sua realidade, visando a sua transformação. Portanto, é por meio da educação que nos libertamos e podemos mudar uma realidade estabelecida, ou seja, devemos exercer, como Freire diz, educação como prática da liberdade²⁶.

3.4.3.7 A consciência de que as pesquisas devem ser longitudinais

O professor Bruno ressalta a importância de pesquisas longitudinais. No momento de reflexão, ele questionou por duas vezes que as pesquisas devem ser feitas com periodicidade. Ele demonstrou interesse em saber o resultado da pesquisa feita por Cox & Assis-Peterson (2001), utilizada no momento de reflexão, após dez anos, se haveria mudança de visão ou não dos professores participantes da pesquisa. Essa questão fica clara nos comentários a seguir:

Excerto 59

Bruno: Será que essa pesquisa feita com essas mesmas pessoas hoje teria essa mesma visão? (!) Eu acho que não! (!!!) [...]
(Momento de reflexão com o Professor Bruno, em 09/05/2011)

Excerto 60

Bruno: É porque assim, era interessante, elas darem continuidade disso hoje né? Porque elas têm o resultado de 2001 e como seria esse resultado dez anos depois, em 2011?
(Momento de reflexão com o Professor Bruno, em 09/05/2011)

²⁶ Título do livro de Paulo Freire (2003).

As pesquisas longitudinais possuem um papel fundamental, ainda mais em um trabalho com o foco crítico, pois elas permitem que se possa observar e compreender como ocorrem fenômenos, fatos e relações em um mesmo contexto por longos períodos de tempo. Por esse caminho, Ruspini (2011) coloca que os dados obtidos de uma pesquisa longitudinal são essenciais, se ela tem como fim investigar as mudanças sociais, pois ela permite que se faça uma análise diacrônica das condições e dos eventos ocorridos. Para Menard (1991 *apud* RUSPINI, 2011), esses dados longitudinais possibilitam a verificação e a descrição dos padrões de variação decorrentes das mudanças no decorrer do tempo, podendo ser utilizados para se determinar e compreender os fenômenos sociais.

3.4.3.8 Desejo expresso de que o trabalho realizado torne-se uma prática nas aulas

Nos excertos que seguem, quatro participantes desta pesquisa demonstram a satisfação e o gosto pelas aulas implementadas do trabalho crítico desenvolvido. Os fragmentos sugerem que esse trabalho torne-se uma prática constante em sala de aula. Os trechos dos excertos 61, 62, 63 e 64 que seguem explicitam isso:

- Excerto 61
- Pesq:** E você quer deixar alguma sugestão, algo que vai ficar pra você, pra sua prática ou que realmente mudou a sua visão?
- Bruno:** Assim, com relação às músicas, eu acreditava já no trabalho, **mas o mais bacana foi a questão dos debates que a gente conseguiu levantar com a atividade de música que a gente apresentou né? Então, isso com certeza vai ficar, [...] Foi muito bom!**
- Bruno:** A questão das músicas é coisas que assim (+), são coisas que eu vou leva(r) pra pras (para as) (+) minhas próximas aulas aí, porque eu vi que o resultado foi positivo né? Assim, o entusiasmo deles **com relação ao trabalho que foi realizado, bem bacana. [...] Agora vai fazer parte da minha prática mesmo.** (Entrevista final com o Professor Bruno, em 01/07/2011)
- Excerto 62
- Pesq:** Você acha que da forma que **as músicas foram trabalhadas pelo seu professor, elas atendem a perspectiva crítica?** (+) Sobre a questão de refletir sobre essas temáticas, o momento de discutir, como foi feito em sala de aula, qual a sua opinião?
- Sara:** **Acho que sim!** (!) Porque ficar falando por falar é (+) como eu disse que as músicas atingem os nossos sentimentos e aumentam as nossas sensações, nossas perspectivas, as nossas perspectivas. **Então, eu acho que trabalhar com a música e relacionar a letra dela com as (+) as críticas né? Trabalhá-las acho que foi interessante,** foi bem é (+) foi alcançada a proposta. (Entrevista com a aluna Sara, em 22/06/2011)
- Excerto 63
- Pesq:** E você acha que da forma que o professor trabalhou essas músicas em sala de aula, elas atendem à perspectiva crítica, ou seja, de refletir, de questionar, de debater, pensar sobre vários assuntos? Você acha que contribuiu pra isso?
- Alicia:** **Sim (!). A partir dessas músicas, a gente foi levado ao debate, onde fez a gente discutiu, expôs os pontos de vista de cada um.**

Pesq: E assim, em sua opinião, você gostaria de falar alguma coisa, algum ponto positivo, negativo ou algo que poderíamos melhorar, o que pode ser diferente sobre as músicas, sobre o que foi trabalhado?

Alicia: Não, **achei super interessante e gostaria que continuasse assim porque a gente se torna (+) interessado mais pelo inglês!**

(Entrevista com a aluna Alicia, em 22/06/2011)

Excerto 64

Pesq: E você achou importante discutir (+) essas temáticas sociais que tem na sociedade, a partir das músicas?

Júlia: Sim. **É interessante porque a partir das músicas, você pode refletir né?** Sobre aquele tema, você pode pensar até pra sua vida. Caramba, será que eu sou assim? (!) Comé (Como é) que é? **Eu acho que é bem interessante pra você refletir mesmo (!).** Como é que (es)tá? A sociedade? Comé (Como é) que estão as visões de hoje perante aquele determinado assunto? (!) **Eu acho assim que (!) é muito importante, porque (+) é até uma forma de aprendizado né? (!) E é uma forma de aprendizado bem bacana assim!(!)**

Pesq: E você que(r) fazer alguma colocação? Algum aspecto positivo, negativo do que você viu nessas aulas? Ou acho que poderia ter feito assim?

Júlia: **Eu acho que poderiam ter mais aulas assim!** (risos)

(Entrevista com a aluna Júlia, em 22/06/2011)

A meu ver, essa é uma das potencialidades mais importantes que foi alcançada com o trabalho, pois ao se intervir numa dada realidade, como nesta pesquisa, busca-se uma melhoria e até a mudança de algo estabelecido ou da realidade encontrada. Assim, pode ocorrer a reflexão e a mudança de uma prática. Nessa abordagem, para Freire (2005, p.30), “a conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor sem o ato ação-reflexão”. Então, creio que o trabalho crítico pode contemplar essa práxis proposta por Freire. Assim, os debates foram feitos com base em temáticas sociais, pois a procura por um tema gerador descortina a realidade e sua ação sobre ela, na qual se encontra a práxis (FREIRE, 2005).

Tendo apresentado a análise e discussão dos dados obtidos nesta pesquisa, passo ao último capítulo, no qual exponho as conclusões desta pesquisa e teço minhas considerações finais.

CAPÍTULO 4

CONCLUSÃO

Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. Freire, 2003.

Neste capítulo apresento algumas possíveis conclusões alcançadas com a presente pesquisa. Na primeira parte, faço uma retomada das perguntas que nortearam a investigação deste estudo, como forma de sintetizar os resultados obtidos. Na segunda, apresento as limitações encontradas na pesquisa. Adiante, aponto algumas sugestões para futuras pesquisas. Por fim, teço minhas considerações finais.

4.1 Retomada das perguntas de pesquisa

O presente estudo estabeleceu como objetivos investigar como implementar o ensino crítico nas aulas de língua inglesa e investigar como as canções podem ser ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento do ensino crítico nas aulas de inglês. Conforme os resultados obtidos, apresento as respostas alcançadas, de forma a responder às perguntas de pesquisa que orientaram esta investigação.

4.1.1 A primeira pergunta de pesquisa: Quais aspectos estão imbricados no fazer pedagógico para o desenvolvimento do ensino crítico na sala de aula de línguas?

Apoiada na análise de dados, emergiram três aspectos que se mostraram frequentes e intimamente relacionados, sendo eles: as crenças, as questões relativas ao fazer pedagógico e as relações desiguais de poder.

Com relação à categoria de crenças, elas foram delimitadas e agrupadas em dois segmentos, a saber: quanto ao papel das canções e quanto ao ensino crítico. Apresento, na sequência, em tópicos, as crenças surgidas que se revelaram no fazer pedagógico do trabalho crítico realizado:

Crenças sobre o papel das canções

- A música é motivadora;
- A música promove a interação;
- É preciso considerar o gosto musical tanto do professor quanto dos alunos;
- As aulas de inglês com música são somente para o ensino da língua;
- O trabalho com música não é espaço para o ensino crítico.

Crença sobre o ensino crítico

- Ser crítico é conhecer e mudar.

Observo que as três primeiras crenças apresentadas acerca do papel das canções e a crença relativa ao ensino crítico são essenciais para que possamos compreender como se processam a questão do ensino e da aprendizagem e as contribuições de um trabalho crítico com música na sala de aula de língua(s). Por outro lado, as duas últimas crenças expressas sobre o papel das canções se mostram limitadoras para o desenvolvimento do trabalho crítico desenvolvido e para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Diante de ambos os contextos, gostaria de ressaltar que se torna vital conhecermos e reconhecermos as nossas crenças, sendo como alunos, professores, cidadãos. Assim, acredito que isso somente pode ocorrer por meio de um ensino crítico, pois é ele que nos auxilia com que pensemos criticamente acerca do mundo que nos rodeia, para que possamos participar, atuar e compreendê-lo através desse ensino e de nossa linguagem. Trata-se de “assumir-se como ser social, histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar” (FREIRE, 2010, p. 46).

Outro aspecto que se mostrou imbricado num trabalho crítico com as canções como ferramentas pedagógicas foram as questões implicadas acerca do fazer pedagógico, ou seja, que fatores considerar para desenvolver esse trabalho crítico? Torna-se necessário se ater a esses fatores que estão envolvidos neste processo e que muitas vezes ignoramos. São questões de ordem teórica e prática: como realizar um trabalho crítico em uma sala lotada? Há recursos disponíveis? É possível um professor com uma carga de 50, 60 horas, executar um trabalho desta natureza?

A conclusão a que cheguei para essas e outras perguntas é de que existe uma contradição entre a realidade escolar encontrada e o que as leis educacionais prescrevem. De um lado, a

realidade nos apresenta salas superlotadas, excesso de carga horária do professor, falta de infraestrutura básica, escassez de recursos e de investimentos. E, por outro, as leis regem normas para um ensino voltado para uma realidade perfeita, a meu ver inexistente, na qual os alunos, o professor e o ensino são idealizados e homogêneos. Será possível, ao menos, falar de ensino crítico nestes contextos reais? Para isso, não tenho respostas ao certo. Mas apenas saberemos se ousarmos tentar implantá-lo, assim como foi a tentativa deste estudo.

E um último aspecto que surgiu mediante a análise de dados foram as relações de poder constituídas entre mim e o professor Bruno, participante da pesquisa. Essas relações se construíram pela forma que o professor viu minha função ali naquele contexto, como supervisora dele e como pesquisadora também, como alguém que detém mais conhecimento. O professor se mantinha numa postura de submissão a mim. O professor acatava muito do que era dito, sem questionar. Nessa linha de pensamento, acho que essa submissão ocasionou a falta de autonomia por parte dele, visto que ele fazia questão de me mostrar e me perguntar tudo antes de utilizar certo material ou estratégia.

4.1.2 A segunda pergunta de pesquisa: Como o uso de canções pode promover oportunidades para a cidadania crítica no ensino de línguas?

Com base na análise de dados, foi possível perceber que é por meio do fazer pedagógico, isto é, a forma pela qual se desenvolve um trabalho crítico, com seus recursos e estratégias que se obtém alguns subsídios capazes de atender e promover um ensino crítico de línguas focado em uma cidadania local e global.

As dificuldades e sucessos obtidos no fazer pedagógico implementado nesta pesquisa mostraram que não há um manual e nem uma receita pronta com os passos de como atuar neste fazer pedagógico crítico. E nem pretendo com este trabalho traçar estratégias que objetivem a isso. É preciso considerar o contexto, a realidade dos participantes envolvidos, as estratégias e os recursos existentes, dentre outros. Assim, então, cada um fará suas escolhas e planejará qual a melhor forma de construir e promover suas oportunidades voltadas para uma cidadania crítica no ensino de línguas. A expectativa com este estudo é refletir acerca desta prática e compartilhar a experiência vivida por mim e pelos participantes de minha pesquisa, de forma a dar um pontapé inicial na promoção de subsídios que possam desenvolver e oportunizar a formação de cidadãos críticos por meio do ensino de línguas.

4.2 Limitações do estudo

O presente estudo apresentou diversas limitações diante de seu objetivo principal que é atender à perspectiva crítica no ensino de línguas. Uma das limitações foi quanto à prática linguística do professor, visto que ele quase não utilizou a língua-alvo nos momentos de implementação das canções. Creio que essa limitação do professor impactou com um fator limitador, corroborando a crença do professor de que a língua inglesa não é útil para o trabalho crítico e que ele deve ser feito em língua materna. Essa ausência da prática da língua-alvo pareceu-me um pouco frustrante. Talvez o professor pudesse aproveitar melhor as várias oportunidades de desenvolvê-la, ainda mais em um foco diferente, como desta pesquisa, que seria de ver o impacto das canções com um enfoque crítico na língua em uso, que estaria sendo aprendida, no caso, o inglês.

Outra dificuldade foi quanto ao horário das aulas, houve fatores agravantes que influenciaram no não bom andamento das aulas, tais como: aulas de inglês na sexta-feira, no contra turno das aulas regulares; aulas em horários segmentados, sendo a primeira aula no 2º horário, das 14h às 14h45 e a outra aula no 5º horário, das 16h30 às 17h15; aula de inglês após a aula de educação física, na qual os alunos chegavam cansados à classe. Acredito que esses fatores têm um impacto considerável na motivação tanto do professor quanto dos alunos, na participação deles nas aulas e na aprendizagem da língua como um todo. Além do mais, a distância entre uma aula e outra é grande, o que quebra a sequência e a fluidez das aulas.

Uma terceira limitação encontrada foi com relação ao tempo pedagógico; ele condicionou várias situações e até limitou algumas ações, como, por exemplo, na implementação das três aulas com as canções, nenhuma delas teve o término no horário estabelecido da aula, que era de 45 minutos. Com mais tempo, os alunos poderiam ter tido mais possibilidades de interagir, de refletir, de se posicionar e de se questionarem.

Um outro tempo que se fez presente foi com relação à reflexão por parte do professor na tomada de decisão sobre o planejar. É observável nas transcrições que os planejamentos das aulas pelo professor foram muito curtos, em média onze minutos. O planejamento de uma aula é um momento valioso e de extrema necessidade e importância para o fazer pedagógico. Senti a falta de mais detalhamento de alguns momentos da aula. Deste modo, acredito que a questão do tempo pedagógico esteve presente como uma dificuldade a ser resolvida e que permeou todo o processo desde a reflexão do como fazer até as aulas propriamente implementadas.

4.3 Sugestões para futuras pesquisas

Espero que esta pesquisa contribua para a expansão e consolidação de um ensino crítico nas aulas de língua estrangeira em nossa sociedade. Nesse sentido, apresento algumas sugestões de possíveis estudos a serem desenvolvidos:

Primeiramente, sugiro estudos que explorem outras ferramentas metodológicas que possam estimular a aprendizagem de uma língua estrangeira e agregar o ensino crítico em seu bojo, como forma de construção do desenvolvimento da cidadania, pois acredito que somente dessa forma podemos melhorar e transformar a nossa sociedade e o nosso mundo.

Em segundo lugar, um estudo longitudinal, como foi proposto até mesmo pelo professor participante desta pesquisa, para observar como se daria a variação dos resultados devido à influências em contextos diversos, público e particular, escola de idiomas, ensino fundamental, ensino superior. Seria interessante também observar as estratégias e recursos disponíveis adotados nestes outros contextos.

4.4 Considerações finais

Os resultados apontam que o professor realça o potencial crítico e a intenção de incorporar a experiência realizada à sua práxis. Já por parte das alunas, fica claro que após a implementação do trabalho, todas ressaltam a importância e a busca pela conscientização crítica, além do desejo expresso de que esse tipo de trabalho torne-se uma prática constante do professor no decorrer de suas aulas.

Diante do que foi exposto é possível perceber a contribuição da utilização e exploração de canções em prol da promoção de um ensino crítico nas aulas de língua inglesa, visto que os aspectos imbricados têm um impacto considerável e atuam em momentos cruciais na sala de aula, pois afetam o pensar, o agir e o fazer de todos os participantes envolvidos. Um outro fator de grande utilidade e que julgo como essencial é a questão da acessibilidade em se adquirir as canções em formato digital, seja em áudio ou vídeo, pois não se faz mais necessária a aquisição de CD's ou DVD's. Todo esse material pode ser adquirido gratuitamente por meio da internet. Como foi feito nesse estudo. No planejamento das aulas com canções, o professor optou por apresentar os clipes das canções que trazem consigo o recurso visual, que é de grande auxílio para a discussão crítica com adolescentes e jovens, em virtude da idade deles. Assim, as canções podem ser uma ferramenta útil para o fazer pedagógico crítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística aplicada - ensino de línguas & comunicação*. São Paulo, 2007.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Glossário de linguística aplicada*. 2008. Disponível em: <<http://www.sala.org.br/glossario>>.

BARCELOS, A.M.F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino*, v.7, n.1, 2004.

BARCELOS, A.M.F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, 2001.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v.9, n.2, 2006.

BARCELOS, A.M.F. A Cultura de Aprender Línguas (Inglês) de Alunos no Curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, São Paulo, 1999.

BARCELOS, A. M. F. *Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach*. Tese de Doutorado - Tuscaloosa, Alabama, 2000.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. Dissertação de Mestrado. UNICAMP: Campinas, 1995.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado-da-arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 2001.

BASSO, E. A & LIMA, F. S. de. *A música no ensino de língua inglesa: no ritmo do aprendizado*. In: EPLE - Encontro dos Professores de Língua Estrangeira do Paraná, 2008, Curitiba. Anais do XV EPLE. Curitiba, 2008.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for education: an introduction to theory and methods*. Needham Heights. MA: Allyn & Bacon, 1998.

BOHN, H. Os aspectos políticos de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem & Ensino*, v.3, n.1, 2000.

BORTONI-RICARDO, S.M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo, 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino médio*. Brasília: MEC/SEB, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CALLEGARI, M. O. V. *Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula - um estudo com alunos e professores de Espanhol do Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado. USP: São Paulo, 2004.

CAVALCANTE, Meire. 11 maneiras divertidas de ensinar uma língua estrangeira. *Revista Nova Escola*. São Paulo, 2004.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*. v.8, n.1, 2005.

COX, M.I.P. & ASSIS-PETERSON, A.A. de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, v.4, n.1, 2001.

DALACORTE, M. C. F. A participação dos aprendizes na interação em sala de aula. In: DALACORTE, M. C. F. *A sala de aula de língua estrangeira*. Ed.UFG: Goiânia, 1999.

DE PAULA, L. G. *Uma pesquisa colaborativa com duas professoras universitárias de inglês: entraves e mudanças*. Tese de Doutorado. UFG: Goiânia, 2010.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOMMEL. Hermann; SACKER, Ulrich. *Lieder und Rock im Deutschunterricht*. München, Goethe-Institut, 1986.

DÖRNYEI, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 3, 1994.

DÖRNYEI, Z. Survey Article: Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, n. 31, 1998.

ERICKSON, F. *Qualitative Methods in Research of Teaching*. In: Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan Publishing Co, 1986.

ÉRNICA, M. O trabalho desterrado. In: MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, 2004.

FERREIRA, M. *Como usar a música na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

- FETTERMAN, D. M. *Ethnography: step by step*. London: Sage, 1998.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. *Semeando a interação*. Ed.UFG: Goiânia, 2005.
- FORESTI, M. C. P. P. *Sobre prática pedagógica, planejamento e metodologia de ensino: a articulação necessária*. Disponível em: < <http://www.franca.unesp.br/oep/Eixo%203%20-%20Tema%201.pdf> > Acesso em: 15 Out. 2011.
- FOUCAULT, M. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*. New York, 1980.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Ed. Paz e Terra. São Paulo, 2010.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2003a.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Ed. Paz e Terra. São Paulo, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. Ed. Paz e Terra. São Paulo, 2003b.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Petrópolis, 1984.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo, 2005.
- GARBUIO, L. M. *Revelação e origens das crenças da competência implícita de professores de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP: Campinas, 2005.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W. & GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- GOBBI, D. *A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino da língua inglesa*. Dissertação de Mestrado. UFRGS: Porto Alegre, 2001.
- HORWITZ, E. K. Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, v.18, 1987.
- HORWITZ, E. K. *Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies*. *System*, v. 27, 1999.
- KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- LAVILLE, C. & DIONNE, J. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Armed /Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

- LEFFA, V. *Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras*. São Paulo, 2006.
- LIMA, L. R. *O uso de canções no Ensino de Inglês como Língua Estrangeira: A Questão Cultural*, UFBA, 2004.
- LIN, A. M. Y. Doing-English-Lessons in the Reproduction or Transformation of Social Worlds? *Tesol Quartely*, v.33, n.3, 1999.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2.ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- MASTRELLA, M. R. *Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão*. Tese de Doutorado. UFG: Goiânia, 2007.
- MOITA LOPES, L. P. da. A pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A*, vol. 20, n.2, 1994.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Linguística Aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 2005a.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*. Simpósio promovido pela *International Research for English Language Education - TIRF*, São Paulo: 2005b.
- MURPHEY, T. *Music & Song*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- PAJARES, F. M. *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. *Review of Educational Research*, v.62, n.3, 1992.
- PESSOA, R. R. *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública*. Tese de Doutorado. UFMG: Belo Horizonte, 2002.
- PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman, 1994.
- PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. New Jersey, 2001.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford, Oxford University Press, 1992.
- PILETTI, N. *Psicologia Educacional*. São Paulo, 1996.
- PUCHTA, H. *Beyond materials, techniques and linguistic analyses: the role of motivation, beliefs and identity*. 1999.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo, 2003.

RICHARDS J.C; LOCKHART, C. *Reflexive Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDSON, L. *Writing: a method of inquiry*. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.). *Handbook of Qualitative research*. London: Sage, 1994.

RIDDIFORD, N. *Singing your Way to Fluency: Songs in Language Education*. 1999. Disponível em: <<http://br.cellep.com/1b-improving-your-english-by-listening-to-music/>>. Acesso em: 15 Set. 2009.

RUSPINI, E. *Longitudinal research in the social sciences*. Disponível em: <<http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU28.html>>. Acesso em: 05 Nov. 2011.

SANTOS, J. de F. & PAULUK, I. *Proposições para o ensino de língua estrangeira por meio de músicas*. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/752-4.pdf> >. Acesso em: 21 Abr. 2009.

TELLES, J. A. & OSÓRIO, E. M. R. O professor de línguas estrangeiras e o seu conhecimento pessoal da prática: princípios e metáforas. *Linguagem & Ensino*, vol.2, n.2, 1999.

VAN MAANEN, John. *Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface*. In: *Administration Quarterly Science*, vol. 24, nº 4, 1979.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. São Paulo, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A.M.F. e VIEIRA ABRAHÃO M.H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. São Paulo, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: Defining the Essentials. *TESOL Quarterly*, v.22, 1988.

WENDEN, A. *An introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: beyond the basics*. *System*, v. 27, 1999.

WOYCIECHOWSKI, E. *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: 07 ago. 2009

ANEXOS



Universidade de Brasília - UNB
Instituto de Letras - IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PPGLA

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO - COORDENAÇÃO

À Coordenação do Colégio - Ensino Médio

Prezada Coordenadora,

Tendo em vista a elaboração de minha dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília, gostaria de solicitar a esta Coordenação autorização para coletar dados neste primeiro semestre de 2011, nas aulas de Língua Inglesa na turma do 2º ano A desta instituição. Reitero o caráter científico da pesquisa e o compromisso ético de manter os dados pessoais, tais como o nome da instituição pesquisada, do professor e das alunas participantes totalmente anônimos.

Desde já, agradeço a colaboração da instituição para a realização desta pesquisa!

Brasília, _____ de _____ de 2011

(Assinatura da coordenadora pedagógica)

(Assinatura da pesquisadora)



Universidade de Brasília - UNB
Instituto de Letras - IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PPGLA

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO - ALUNAS

Prezados Pais e Aluna Participante,

A elaboração de minha dissertação de Mestrado inclui uma pesquisa de campo com participantes desta turma do 2º ano. Portanto, venho pedir o seu consentimento.

Eu, _____, autorizo minha filha, _____, a participar da pesquisa a ser realizada pela mestranda Simone Lima Gomes, sob orientação da Profª Drª Mariana Rosa Mastrella de Andrade.

Estou ciente de que:

- A participação é de natureza voluntária;
- A qualquer momento pode haver desistência da participante na pesquisa;
- As respostas serão utilizadas na dissertação da mestranda acima e em eventuais artigos e apresentações;
- Todas as respostas serão sigilosas. Será utilizado pseudônimo como forma de garantir que a identidade será preservada, por motivos éticos;
- A participante deverá responder a uma entrevista que será devidamente gravada em áudio e vídeo;
- Recebi uma cópia desse termo de compromisso.

Brasília, _____ de _____ de 2011

(Assinatura do responsável)

(Assinatura da aluna participante)



Universidade de Brasília - UNB
Instituto de Letras - IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PPGLA

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO - EDUCADOR

Prezado Professor,

Tendo em vista a elaboração da minha dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília, gostaria de solicitar a sua participação como participante na coleta de dados para a realização desta pesquisa. A coleta se dará em suas aulas de língua inglesa mediante as interações ocorridas.

Esta pesquisa envolverá os seguintes procedimentos durante a coleta dos dados: observação de aulas; notas de campo realizadas pelo pesquisador; aplicação de questionário de perfil para o professor; momento de reflexão com o professor; entrevista semi-estruturada com o professor e as alunas.

Estou ciente de que:

- A minha participação é de natureza voluntária;
- A qualquer momento pode haver desistência do participante na pesquisa;
- As respostas serão utilizadas na dissertação e em eventuais artigos e apresentações;
- Todas as respostas serão sigilosas. Será adotado um pseudônimo como forma de garantir que a identidade será preservada, por motivos éticos;
- Recebi uma cópia desse termo de compromisso.

Desde já, agradeço a sua colaboração para a realização desta pesquisa!

Brasília, _____ de _____ de 2011

(Assinatura do professor participante)

Caro Educador: O objetivo deste questionário é levantar dados e estabelecer o seu perfil como professor. Portanto, suas respostas são imprescindíveis e sigilosas. **Agradecida por sua compreensão, disponibilidade e participação!**

ANEXO D - QUESTIONÁRIO DE PERFIL - EDUCADOR

DADOS PESSOAIS

Pseudônimo: Bruno

Idade: 30 anos

Sexo: () Feminino (**X**) Masculino

Estado civil: () Casado (**X**) Solteiro

Tem filhos: () Sim (**X**) Não

Mora com: (**X**) Pais () Irmãos () Outros: _____

Reside em qual localidade: Ceilândia

DADOS PROFISSIONAIS

Qual a sua formação? Licenciatura em Letras - Inglês

Disciplina que leciona: () Português (**X**) Inglês

Nível(is) em que atua: () Ensino fundamental II (**X**) Ensino médio

Tipo de estabelecimento em que atua: (**X**) Particular (**X**) Público

Turno(s) em que leciona: (**X**) Matutino (**X**) Vespertino (**X**) Noturno

Localidade(s) onde trabalha: Samambaia e Taguatinga

Qual a sua carga horária semanal? 53 horas

Há quanto tempo atua como professor? 9 anos

ANEXO E - ROTEIRO PARA ENTREVISTA INICIAL COM O EDUCADOR

- Em sua opinião, a música ensina? Como?
- Qual o papel que a música desempenha em sua vida?
- Você costuma utilizar canções em sala de aula?
- Você gosta de ouvir e trabalhar atividades baseadas em músicas em suas aulas de língua inglesa?
- Que tipos de canções você utiliza?
- Você acredita que as músicas podem favorecer no aprendizado da língua inglesa?
- Como você as trabalha em sala?
- Em sua opinião, as canções motivam e integram alunos e professor? Como você percebe isso?
- Qual o seu objetivo ao trabalhar através da música em sala de aula?
- Quais aspectos lhe chamam atenção ao fazer uso destas canções?
- Quais habilidades estão envolvidas no processo de aprendizagem da língua por meio de músicas?
- Como você entende o que é criticidade? Você já leu algo a respeito?
- Você acha que as aulas de inglês podem focar esse aspecto? Como?
- Quanto à criticidade, você acha que as canções contribuem?
- Você considera a criticidade como de grande relevância ao se utilizar canções? Por quê?

ANEXO F - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - ALUNAS

- Para você, a música ensina? Como?
- Qual a importância da música em sua vida?
- Você gosta de escutar músicas em inglês?
- Você gosta de fazer atividades baseadas em músicas nas aulas de língua inglesa?
- Ao ouvir uma canção em inglês, você a compreende melhor se estiver com a letra dela?
- Você acredita que a música contribui para um melhor aprendizado da língua inglesa? De que forma?
- Você acredita que as canções motivam e integram alunos e professor? Como você percebe isso?
- Você gostou das três músicas que seu professor trabalhou em sala de aula? Qual você mais gostou? Por quê?
- Cada música trabalhada em sala de aula versou sobre uma temática social. Você concorda com as questões sociais que foram levantadas? Quais outras, você abordaria?
- Você acha que da forma como as músicas foram trabalhadas, elas atendem a uma perspectiva crítica?
- Quando você ouve músicas, você geralmente entende essas temáticas sociais?
- Você acha importante discutir esses assuntos sobre a sociedade a partir das músicas?

ANEXO G - ROTEIRO PARA ENTREVISTA FINAL COM O EDUCADOR

- O que você achou do trabalho implementado?
- Qual a sua opinião em relação à atitude dos alunos? Achou que eles se mostraram mais motivados e interessados na aula? De que forma você observou esse fato?
- Em sua visão, você acha que os alunos gostaram mais de qual música? Por quê?
- Você gostou de trabalhar com as canções escolhidas por você?
- Qual das três canções você acredita que possibilitou um trabalho mais crítico? Por quê?
- Agora que você as trabalhou, você diria que as músicas possuem um potencial crítico a ser explorado?
- Quais os aspectos positivos que você ressalta das aulas trabalhadas por você? O que você acha que deu certo e o que não deu certo?
- Você mudaria ou acrescentaria algo do que foi feito nas aulas?
- Você acha que o trabalho, que é a prática, se relaciona com o texto lido e discutido de Cox & Assis-Peterson no momento de reflexão?
- O trabalho empreendido pode influenciar sua prática de agora em diante? Como?

ANEXO H - NOTAS DE CAMPO DAS AULAS OBSERVADAS

Aula 01 Data: 11/02/2011 Início da aula: 14h Término da aula: 14h45
Total de alunos: 35 Alunos presentes: 34 Alunos ausentes: 01

O professor entra e cumprimenta a turma. Apresento-me e justifico a minha presença. Digo que estou fazendo uma pesquisa e que a turma deles foi escolhida para o desenvolvimento da mesma. Falei que estou investigando o uso da música na sala de aula de inglês. Sou bem recepcionada pela turma que me dá boas vindas. Agradeço à turma e ao professor pela oportunidade de estar e participar de alguns momentos da vida deles. O professor inicia a aula pedindo que todos abram os cadernos com a tarefa de casa, ele passa olhando as atividades. O professor pede silêncio e inicia a correção oral, depois passa a correção no quadro branco. A turma se acalma e começa a participar da aula. Mesmo assim, alguns alunos continuam agitados, conversando e rindo, pois estão sem o material de inglês que está em falta. O professor chama a atenção dos mesmos dizendo: “ô galerinha ai do fundo, dá um tempo e presta atenção aqui” e eles se acalmam. Os alunos participam dando as respostas e fazendo perguntas acerca do conteúdo. O professor termina a correção da atividade de casa no caderno. O professor pede que os alunos abram o livro na página 86. Ele relembra oralmente as estruturas do *Past Simple* e do *Past Perfect*, bem como suas diferenças no emprego, com o auxílio da turma que exemplifica diversas situações em português e depois em inglês. A turma está envolvida na aula e aparenta gostar da disciplina, digo isso, pois os alunos participam efetivamente da aula, perguntando e respondendo aos questionamentos do professor, noto que os alunos fazem o gesto de que estão compreendendo com a mão e balançam a cabeça indicando o sinal afirmativo. Então, o professor continua fazendo questionamentos sobre as regras, de estrutura, de transformação dos verbos e a turma corresponde. O professor demonstra um exemplo das atividades 01, 02 e 03 da página 86 e pede que a turma realize as atividades propostas. Os alunos formam duplas e trios e estão tentando realizar os exercícios. Os alunos não reclamam. A turma conversa bastante, mas estão realizando as tarefas com tranquilidade. O professor passa olhando, tirando as dúvidas e dando visto nas atividades. Os alunos gostam muito do professor, eles abraçam o professor e brincam com ele, alguns dizem explicitamente que o adoram, como uma aluna novata (Jéssica) que faz o seguinte comentário: “esse professor é demais, acho que ele é o melhor de inglês que eu já tive”.

Aula 02 Data: 11/02/2011 Início da aula: 16h30 Término da aula: 17h15

A turma volta da aula de educação física cinco minutos atrasada (ida ao banheiro e ao bededouro). O professor inicia a correção da página 86, alguns alunos não entendem as respostas e o professor para e passa exemplos no quadro lembrando a diferença entre o *Past Simple* e o *Past Perfect*. Os alunos dizem que compreendem e o professor retoma a correção oral juntamente com os alunos que demonstram estar atentos e tranquilos. O professor passa atividades de fixação da gramática das páginas 120 e 121, pois ele nota que a turma ainda tem

algumas dificuldades. Alguns alunos estão dispersos, pois ainda não têm o material de inglês, que está em falta. Então, o professor pede que se sentem perto de outros colegas e realizem a tarefa no caderno. E assim, os alunos fazem as atividades em grupo. O professor anda pela sala acompanhando a realização dos exercícios propostos. Ele conversa com alguns alunos e brinca com eles. É interessante que o professor deixa os alunos bem a vontade, conversando e em grupos e eles realizam as atividades. O professor dá o visto, mas toca a música (o sinal) e não dá tempo de corrigir.

Aula 03 Data: 18/02/2011 Início da aula: 14h Término da aula: 14h45
Total de alunos: 35 Alunos presentes: 33 Alunos ausentes: 02

O professor pede que a turma abra a gramática para a correção das páginas 120 e 121 da aula anterior. Ele pede silêncio e chama a atenção dos alunos dizendo que “muitas vezes eu também não tô a fim de ouvir os outros falarem, mas a diferença é que minha mãe me deu educação e a de vocês também, mas só que vocês não sabem usar”. Metade da turma junta as carteiras e formam trios. Alguns alunos estão inquietos, eles dizem que estão cansados e com sono por hoje ser sexta-feira, além de estar quente, mas uma boa parte da turma está atenta às explicações. O professor corrige a atividade 01 e 02 oralmente. Ele avisa que as questões 03 e 04 cairão nas avaliações e pedem que os alunos marquem na gramática. Daí, ele começa a explicar detalhadamente em português e logo em seguida, em inglês a atividade 03. No fundo da sala, cerca de seis alunos estão juntos e conversando, pois ainda estão sem material. Os demais da turma se mantêm atentos e participativos, respondendo as perguntas do professor. O professor vai explicando com calma cada parte da frase para que os alunos visualizem quando devem empregar o Past Simple e o Past Perfect. Quando o professor termina a correção do exercício 03, três alunos se dirigem ao professor e solicitam esclarecimento de dúvidas individualmente. O professor prontamente os atende. Então, o professor passa para a atividade 04. O professor continua o mesmo processo explicando passo a passo a correção do exercício. A turma permanece boa parte da aula concentrada, pois toda a correção das tarefas foi feita oralmente. O professor termina a correção e os alunos que não tinham o material na aula passada trazem o livro e a gramática para que o professor dê o visto. O restante da turma conversa e em seguida toca a música, que indica a troca de professor.

Aula 04 Data: 18/02/2011 Início da aula: 16h30 Término da aula: 17h15

O professor entra e entrega a letra da música: Viva la vida, do grupo Coldplay. Os alunos reagem muito bem ao saber que vão trabalhar com música e dizem: “que bom!”, “ai professor, mandou bem!”, “adoro essa música!”. O professor orienta a turma e pede que primeiro, eles tentem colocar as estrofes em ordem, ele toca uma vez e os alunos tentam fazer. Quase todos conseguem. O professor agora pede que os alunos encaixem as palavras, adjetivos e verbos nos espaços corretos, ele toca mais uma vez a música. Noto que a turma está bem concentrada. Metade da turma consegue completar todas as palavras. Os alunos que não conseguiram, pedem que o professor passe mais uma vez a canção e assim, o professor faz. A música termina e começa a conversa, o professor pede silêncio e pede que os alunos participem da aula. Então, o professor inicia lendo as estrofes e pedindo a enumeração das mesmas. Depois, professor solicita as palavras que os alunos preencheram. Daí, a turma fala e o professor corrige e ao mesmo tempo, o professor juntamente com os alunos traduzem as estrofes. E assim, prossegue até o fim da canção. A conversa recomeça e o professor pára a aula e espera até a turma se acalmar, para então soltar a música mais uma vez como a turma solicita para que todos possam

cantar. A maioria da turma se esforça para cantar e aparentam estar gostando, pois balançam a cabeça, os pés e movimentam o corpo. Ao final da canção, os alunos batem palmas e alguns dizem: “essa aula foi a melhor”, “eu gostei”, “muito bom mesmo”. Toca o sinal e termina a aula.

Aula 05 Data: 25/02/2011 Início da aula: 14h Término da aula: 14h45
Total de alunos: 35 Alunos presentes: 32 Alunos ausentes: 03

O professor e a turma se cumprimentam mutuamente. O professor solicita que a turma abra o livro na página 96. Notei que nessa semana todos os alunos já possuem o livro e a gramática de inglês, mas mesmo assim a turma continua sentando em duplas e trios. Observei também que o professor deixa os alunos bem independentes, não pede que eles se separem e nem que se sentem em lugares fixos. O professor solicita que algum voluntário faça a leitura de um email que está na página citada acima. Uma aluna faz a leitura enquanto a turma permanece tranquila. O professor questiona se esse email apresenta uma linguagem formal ou informal, um aluno responde que é a linguagem da internet, enquanto outros dizem que é a linguagem informal. O professor confirma que se trata de ambas linguagem informal e de internet e mostra alguns exemplos: “4 = for, q’s = questions, U = you”. Depois, ele solicita mais um voluntário para ler o segundo email e outra aluna faz a leitura do mesmo. Todos estão atentos à leitura. O professor demonstra as diferenças entre os emails, sendo que o primeiro é de uma linguagem informal e o segundo, de linguagem formal. O professor juntamente com a turma fazem uma espécie de tradução simultânea dos emails. A temática dos textos (emails) é as escolas no mundo, então, o professor abre a discussão e faz perguntas à turma acerca do tema. O professor foca em diversas questões, mas a que mais transparece é a seguinte: “Por quê os pais de vocês mandam vocês para o jardim de infância, se não é obrigatório?”. Os alunos fazem inúmeras suposições. Então, o professor conta como foi sua história quando ele entrou na escola, que foi aos oito anos de idade na 2ª série e que ele não fez a 1ª série por meio formal, mas que sua mãe lhe alfabetizou em casa, etc. Os alunos ficaram vidrados na história do professor. Alguns alunos contam suas experiências. A discussão termina. O professor passa para as questões do livro da página 98 sobre os emails. O professor faz as perguntas em inglês e a turma responde em português. O professor pede voluntários e uma aluna resolve ler as frases enquanto os demais colegas completam as respostas. A turma está atenta. Ao fim dos exercícios desta página, o professor faz a tradução oralmente. O professor segue para a página 99 e pede que alguém leia os comandos e os exemplos, e assim, um aluno os lê enquanto o professor vai explicando o vocabulário em português. Alguns alunos começam a conversar e o professor pede silêncio e atenção. Ele retoma a aula, mas bem na hora toca o sinal.

Aula 06 Data: 25/02/2011 Início da aula: 16h30 Término da aula: 17h15

O professor pede que a turma abra a gramática na página 99 e explica os exercícios novamente. Os alunos acompanham e participam respondendo oralmente e por escrito as atividades. Surgem algumas dúvidas e o professor faz atendimento individualizado. O professor passa a página 101 e os alunos realizam em duplas e trios. A turma conversa um pouco, mas estão fazendo e o professor passa olhando quem está realizando as tarefas e tira dúvidas. O professor pergunte se pode corrigir, a turma diz que não. Então, o professor dá quinze minutos para que os alunos terminem de realizar os exercícios. Após, esse período, o professor faz a correção das páginas 99 e 101. Os alunos participam ativamente da aula, eles respondem oralmente e em inglês. Observo que tem cerca de três a quatro alunos demonstram

desmotivação, pois estão de cabeça baixa, olho fechado, olhando outros materiais e até mesmo olhando pro tempo, enquanto o professor corrige as tarefas. O professor termina a correção e passa a página 104 para casa. Toca o sinal e termina a aula.

Aula 07 Data: 04/03/2011 Início da aula: 14h Término da aula: 14h45
Total de alunos: 35 Alunos presentes: 32 Alunos ausentes: 03

O professor cumprimenta a turma e vice-versa. Ele passa olhando a tarefa de casa da página 104 do livro. O professor passa a correção no quadro, enquanto a turma responde oralmente e corrige em conjunto com o professor. A turma está atenta e calma, acredito por ser a revisão para a prova. O professor faz uma breve revisão oral dos tempos verbais: *WILL* e *GOING TO*, na qual os próprios alunos explicam o uso destes tempos e exemplificam com frases. O professor termina a explanação e passa a página 106 como atividade de fixação. A turma forma duplas e começam a conversar e a fazer os exercícios propostos. Alguns alunos conversam e o professor pede silêncio. Observo a relação e a abertura existente entre a turma e o professor, quando ele comenta que viajará para Salvador para passar o Carnaval, a turma vibra e o questiona acerca de várias características da cidade e do carnaval de lá. O professor responde a todos os questionamentos e ainda brinca com a turma, exemplo: “vou estar lá na sexta-feira e vocês aqui fazendo o meu teste à tarde”. Ouço alunos dizendo: “esse professor é demais”, “nossa! gosto muito dele”, “gosto de você professor, só não da sua matéria”. Sinto que com esses comentários, os alunos ficam animados e até motivados, pois terminaram a página 106 e pediram mais atividade. Então, o professor faz a correção da página 106 e passa a página 107. A turma participa dando as respostas oralmente e em inglês. O professor resolve realizar as tarefas da página 107 juntamente com a turma. Surgem algumas dúvidas e o professor faz o atendimento. Toca o sinal.

Aula 08 Data: 04/03/2011 Início da aula: 16h30 Término da aula: 17h15

Os alunos voltam agitados da aula de educação física. O professor inicia a aula pedindo calma, ele continua as atividades da página 107 falando bem baixinho. A turma vai se acalmando até fazer silêncio e o professor prossegue com tom normal as atividades com o auxílio dos alunos. O professor relembra as estruturas e formas do Comparative e Superlative of Adjectives. Ele anota exemplos de frases no quadro e os explica. A turma fica atenta. O professor passa a página 114 e 115 da gramática. Ele explica oralmente as frases e solicita que a turma resolva os exercícios. A turma termina as atividades e o professor corrige as páginas 114 e 115. O professor passa a página 117 para casa. Termina a aula.

Aula 09 Data: 11/03/2011 Início da aula: 14h Término da aula: 14h45
Total de alunos: 35 Alunos presentes: 35 Alunos ausentes: 00

Avaliação Multidisciplinar (não fui observar)

Aula 10 Data: 11/03/2011 Início da aula: 16h30 Término da aula: 17h15

Avaliação Multidisciplinar (não fui observar)

Aula 11 Data: 18/03/2011 Início da aula: 14h Término da aula: 14h45
Total de alunos: 35 Alunos presentes: 35 Alunos ausentes: 00

O professor entra em sala e pede que todos se sentem. Ele entrega o teste aplicado na aula anterior. O professor questiona a turma: “você não estudaram?”, “o que aconteceu, me explica?”. Os alunos se entreolham, pois o rendimento na avaliação foi muito baixo. Alguns alunos assumem que não estudaram, outros dizem que até estudaram, mas que a avaliação estava difícil, um aluno afirma que estava difícil, mas que constava tudo que o professor tinha ensinado. O professor então corrige o teste juntamente com auxílio da turma no quadro, para que a turma observe os erros cometidos. A turma parece desconfiada e permanece atenta as explicações dadas pelo professor.

Aula 12 Data: 18/03/2011 Início da aula: 16h30 Término da aula: 17h15

O professor resolve retomar o grau comparativo e superlativo dos adjetivos, pois foi o conteúdo que teve mais erros dos alunos na avaliação. Ele explica novamente as regras e estruturas, ele apresenta diversas frases no quadro branco para que os alunos possam distinguir e explicar as diferenças e os usos do comparativo e do superlativo. Observo que a turma está meio que chateada, ainda pela nota da prova. O professor passa atividades do livro sobre o assunto em questão nas páginas: 116 e 117. A turma forma grupos e estão resolvendo os exercícios com tranquilidade. A aula termina.

Aula 13 Data: 25/03/2011 Início da aula: 14h Término da aula: 14h45
Total de alunos: 35 Alunos presentes: 34 Alunos ausentes: 01

O professor conversa com a turma e diz que precisa atualizar algumas correções (caderno, livro e gramática), pois fazem parte da avaliação bimestral. Os alunos compreendem (balançam a cabeça em sinal afirmativo, alguns perguntam “professor, a gente pode fica(r) à toa”, “sem fazer nada”. O professor logo responde “claro ... que não!”. O professor pede que os alunos façam as páginas: 110, 111 e 113 do livro. Muitos alunos se levantam ao mesmo tempo para apresentar todo o material ao professor. O professor pede que todos se sentem, alguns alunos insistem e o professor diz que não vai começar a olhar o material enquanto alguém estiver mesa dele. A própria turma solicita para que os colegas se sentem. Todos resolvem se sentar. O professor pede silêncio e avisa que chamará de aluno por aluno e em ordem alfabética. O professor começa a chamar e olhar o material pedido, enquanto os demais realizam as atividades propostas. Observo que a turma conversa, mas realiza a tarefa em grupinhos e bem a vontade. Alguns alunos não tem todas as tarefas completas, então, o professor dá mais uma chance, no 4º horário tem mais uma aula e ele fará a chamada novamente para que os alunos apresentem o(s) exercício(s) que falta(m). Toca o sinal e o professor olhou mais da metade das atividades dos alunos. Vários alunos vão até a mesa do professor e pedem que ele olhe as atividades, ele diz que no 4º horário, ele continua, mas os alunos insistem. O professor pede que se sentem, a turma obedece. Ele diz em voz alta que no próximo horário dele, ele continua.

Aula 14 Data: 25/03/2011 Início da aula: 16h30 Término da aula: 17h15

O professor cumprimenta a turma e diz “gente, vamos continuar!” O professor, então, dá sequência onde parou e continua chamando e conferindo as atividades. Noto que os alunos, que já mostraram as atividades no outro horário, estão em grupinhos e conversando. O professor termina de olhar e dar visto nas tarefas e chama quem estava com atividades pendentes. Toca o sinal e ficam faltando algumas atividades pendentes para serem olhadas e o professor diz que vai ficar para a próxima semana.

Aula 15 Data: 01/04/2011 Início da aula: 14h Término da aula: 14h45
Total de alunos: 35 Alunos presentes: 35 Alunos ausentes: 00

O professor cumprimenta a turma e diz que precisa conversar. Ele começa dizendo que está preocupado com o rendimento da turma, em geral. As notas estão muito baixas. O professor pergunta o que está acontecendo. Ninguém se pronuncia. Então, ele fala que eles não sabem nem o básico como distinguir o *Simple Present* do *Present Continuous*. Alguns alunos realmente assumem a dificuldade, eles dizem “eu não sei”, “é verdade”, “eu não sei nada de inglês”. O professor pergunta se alguém quer falar algo, mas ninguém quer. O professor, então, retoma os tempos verbais com exemplos na lousa e mostra as estruturas e diferenças. E começa a passar atividades sobre esse conteúdo no quadro. Toca o sinal.

Aula 16 Data: 01/04/2011 Início da aula: 16h30 Término da aula: 17h15

O professor entra e pede aos alunos que peguem o caderno e continuem a anotar as atividades do *Simple Present* e do *Present Continuous*. Os alunos estão realizando as atividades. O professor passa entre as carteiras e tira dúvidas de alguns alunos. A turma aparenta estar mais atenta e calma. Vejo que os alunos pedem ajuda aos próprios colegas na tentativa de resolver os exercícios. Alguns alunos vão até a mesa do professor pedir explicações quanto ao exercício proposto. O professor explica aos alunos com tranquilidade. Os alunos vão terminando as atividades e o professor corrige oralmente com auxílio da turma que vai ditando as respostas. Noto a turma mais participativa e atenta na correção e que a maioria tentou mesmo fazer as atividades. Termina a aula.

Aula 17 Data: 08/04/2011 Início da aula: 14h Término da aula: 14h45
Total de alunos: 35 Alunos presentes: 35 Alunos ausentes: 00

O professor cumprimenta a turma. Ele solicita que os abram os cadernos para que ele dê o visto nas atividades da aula passada. Os alunos aguardam o professor passar olhando, então, eles formam grupos. Depois de uns cinco minutos, o professor termina de dar o visto. O professor pede que a turma realize as páginas 114 e 115 do livro. O professor traz o som para sala e deixa algumas músicas em inglês passando. Observo que os alunos estão bem mais calmos e concentrados e estão fazendo os exercícios em grupos. Na metade da aula, os alunos começam a conversar, mas continuam fazendo as atividades. Noto que alguns alunos chegam a

comentam: “nossa, se toda aula fosse assim”, “adoro essa música”, “como é bom aula com música”. Toca o sinal.

Aula 18 Data: 08/04/2011 Início da aula: 16h30 Término da aula: 17h15

A turma volta bastante agitada da aula de educação física. O professor tem uma conversa séria sobre a conversa excessiva que está demais nas aulas de inglês. Ele até pede que a turma organize a sala em fileiras. Os alunos ficam imóveis. Então, ele começa a corrigir as atividades do caderno referente à aula anterior. O professor vai realizando a correção com auxílio da turma, ele resolve e explica detalhadamente frase por frase e relembra todos os tempos verbais já estudados. Vejo que a turma está atenta e todos estão participando e respondendo oralmente as atividades.

**Aula 19 Data: 15/04/2011 Início da aula: 14h Término da aula: 14h45
Total de alunos: 35 Alunos presentes: 32 Alunos ausentes: 03**

O professor cumprimenta a turma, mas todos estão tão agitados que eles nem respondem. O professor pede que todos se sentem. Ele passa no quadro a estrutura e as regras do tempo verbal: Present Perfect com mais quatro atividades. A turma se junta em grupos e começa a anotar, alguns conversam, mas estão copiando. O professor alerta que o conteúdo é do 2º bimestre. Observo que aos poucos, a turma vai se acalmando. Isso se deve as notas e médias que foram baixas. Vejo que todos estão copiando. O professor termina de passar o conteúdo no quadro. Ele passa olhando a turma e conversa e brinca com alguns alunos. A turma, em geral, permanece atenta finalizando a cópia. O professor dá mais uns 10 minutos para que todos terminem, mesmo assim, alguns não conseguem terminar. O professor pede que a turma pare de copiar para que ele explique o Present Perfect. A turma pára de copiar e fica atenta as explicações do professor. O professor explica o conteúdo. Ele faz um exemplo de cada uma das quatro atividades com auxílio da turma, que colabora com as respostas. O professor solicita que os alunos realizem as demais frases dos exercícios. Os alunos se movimentam para fazer a atividade, mas o sinal toca.

Aula 20 Data: 15/04/2011 Início da aula: 16h30 Término da aula: 17h15

O professor cede metade da aula para que os alunos realizem as atividades solicitadas. Os alunos retomam os grupos e estão resolvendo os exercícios sobre o Present Perfect. Observo que estão tentando realizar os exercícios, apesar de estarem conversando. O professor pede silêncio. E vejo que aos poucos, os alunos começam a mostrar o exercício para o professor. Toca o sinal.

Aula 21 Data: 22/04/2011 Início da aula: 14h Término da aula: 14h45

Não houve aula - Feriado

Aula 22 Data: 22/04/2011 Início da aula: 16h30 Término da aula: 17h15

Não houve aula - Feriado

Aula 23 Data: 29/04/2011 Início da aula: 14h Término da aula: 14h45
Total de alunos: 35 Alunos presentes: 35 Alunos ausentes: 00

O professor cumprimenta a turma e pergunta como foi o feriado de páscoa. Os alunos respondem que foi bom, que queria mais. A turma se exalta e o professor pede silêncio. O professor pede que abram a gramática nas páginas: 122 e 123, ele explica as cinco atividades oralmente e relembra o uso do Present Perfect com frases no quadro. O professor solicita que eles realizem essas atividades. A turma está tranqüila e atende ao pedido do professor. A turma está sentada em duplas e trios e permanece calma. Com o início do 2º bimestre, vejo que os alunos estão mais responsáveis e até mais interessados na aula de inglês, pois noto que eles estão conversando e questionando sobre algumas atividades, enquanto tentam realizá-las. O professor passa olhando a atividade do caderno da aula passada. O professor me relatou que a turma está mais calma, porque houve um conselho de classe com todos os professores sobre as turmas e o desempenho global dos discentes. E algumas medidas foram tomadas, tais como: troca de alunos de mapeamento, de turma, encaminhamento ao SOE e até mesmo convite aos pais para conversar.

Aula 24 Data: 29/04/2011 Início da aula: 16h30 Término da aula: 17h15

A turma volta agitada da aula de educação física. O professor pede que os alunos realizem os exercícios das páginas 124 e 125 da gramática. Noto que os alunos continuam agitados mesmo realizando as atividades propostas pelo professor. Observo uma estratégia do professor, ele se movimenta por toda a sala e entre os grupinhos de alunos, e assim, vejo que a turma como um todo vai se acalmando aos poucos. O tempo passa e o professor resolve passar mais uma página, a 126. Alguns alunos reclamam por terem mais exercícios e dizem: “ah não”, “mais”, “eu não aguento”. O professor não diz nada em relação a isso. A turma está mais calma. O professor cede mais um tempo para que os alunos finalizem os exercícios. Os alunos conversam baixo e em pequenos grupos, mas estão fazendo os exercícios. O professor passa olhando as atividades nas carteiras e dá o visto nas tarefas. Quando o professor vai corrigi-las, toca o sinal e termina a aula.

Aula 25 Data: 06/05/2011 Início da aula: 14h Término da aula: 14h45
Total de alunos: 35 Alunos presentes: 35 Alunos ausentes: 00

Não fui observar

Aula 26 Data: 06/05/2011 Início da aula: 16h30 Término da aula: 17h15

Não fui observar

Aula 27 **Data: 13/05/2011** **Início da aula: 14h** **Término da aula: 14h45**
Total de alunos: 35 **Alunos presentes: 35** **Alunos ausentes: 00**

Não houve aula – Evento: Abertura e Jogos do Ensino Médio

Aula 28 **Data: 13/05/2011** **Início da aula: 16h30** **Término da aula: 17h15**

Não houve aula – Evento: Abertura e Jogos do Ensino Médio

Aula 29 **Data: 20/05/2011** **Início da aula: 14h** **Término da aula: 14h45**
Total de alunos: 35 **Alunos presentes: 35** **Alunos ausentes: 00**

O teste de Inglês foi no 1º horário aplicado pelo professor de História. A aula terminou e a turma não quis entregar o teste. O professor de inglês chegou a sala e disse que quem não entregasse ficaria sem nota, então, ele recolheu todos os testes dos alunos. A turma está bastante agitada devido ao teste aplicado. O professor pede aos alunos que organizem a sala. E assim, eles fazem. O professor tem uma conversa muito séria com os alunos sobre a relação professor-aluno. Ele diz que está muito chateado com a turma, conforme ele disse na última aula. Ele diz o que fazer e como manter a relação com eles, se eles não estão sabendo distinguir o convívio e suas identidades enquanto aluno e pessoa. No meio da aula, um inspetor interrompe a aula e chama metade da turma para uma saída pedagógica ao CCBB, que já estava programada. O professor aguarda todos saírem. O professor continua a conversa com o restante da turma e ressalta que agora está agindo diferente com eles, pois eles acabaram com a relação e confiança existente entre eles. Ele diz que está muito sentido e que a culpa do índice de 71% da turma estar em recuperação se deve a ele mesmo. Os alunos estão completamente em silêncio e até sem graça. O professor pergunta se alguém quer falar algo, mas ninguém se manifesta. E assim, o professor continua falando até tocar o sinal.

Aula 30 **Data: 20/05/2011** **Início da aula: 16h30** **Término da aula: 17h15**

A turma pergunta pelo teste que foi aplicado. O professor diz que nem deu tempo de pegar para começar a corrigir, mas que ele observou que muitos, de todas as turmas de 2º ano, erraram as *Tag-questions*, e por isso, eles vão fazer até cansar. Então, o professor passa exercícios de *Tag-question* na lousa para que os alunos copiem e façam. O professor enche o quadro de frases. Nenhum aluno fala nada, sinto que eles ainda estão sentidos e chateados com a conversa. A turma permanece totalmente em silêncio e todos anotam as atividades. O professor exemplifica algumas frases e pede que a turma responda o restante. Os alunos estão tentando fazer os exercícios, alguns chegam a ir à mesa do professor, que esclarece as dúvidas. Aos poucos, os alunos apresentam as tarefas ao professor que dá o visto. O professor corrige as atividades no quadro, enquanto alguns alunos auxiliam na correção oralmente. Termina a aula.

Aula 31 Data: 27/05/2011 Início da aula: 14h Término da aula: 14h45
Total de alunos: 35 Alunos presentes: 35 Alunos ausentes: 00

Não houve aula - Evento: Profissão em Foco

Aula 32 Data: 27/05/2011 Início da aula: 16h30 Término da aula: 17h15

Não houve aula - Evento: Profissão em Foco

ANEXO I - Entrevista inicial realizada com o educador em 22/02/2011

Pesq: Boa tarde! Vamos a nossa primeira entrevista, depois tem mais uma (risos)

Bruno: Boa tarde! Caramba! (risos) Tem mais!?! (risos)

Pesq: Hum hum! Vamos lá então! Na sua opinião, a música ensina?

Bruno: Sim! Eu acredito que (!) (+) quando a gente trabalha com a língua estrangeira e (!) aí tem toda a questão de vocabulário (!) né. Você (es)tá às vezes ouvindo uma música que você não tem conhecimento do que ela está dizendo pra você e às vezes, você gosta sem saber da mensagem. Então, uma vez que você conhece o que ela tá falando lá, com certeza facilita o aprendizado e o vocabulário e de a questão gramatical também e a gente tem como trabalhar tudo isso na música.

Pesq: Ah tá! E como você acha que isso acontece?

Bruno: No trabalho dentro de sala de aula?

Pesq: Hum hum, isso!

Bruno: No trabalho em sala de aula, a partir do momento que a gente (+) nas atividades que a gente vai propondo para os alunos, uma vez que a gente tem que trabalhar o que a música está dizendo, então, de repente tem até algumas palavras que eles têm conhecimento delas e não sabe que o uso dela dentro daquela música lá tinha tal significado. Então, acho que isso acontece gradual, é gradual, é claro né? Também não vai saber sair falando, mesmo que ele tenha traduzido a música todinha lá, ele não vai sair da aula com todas aquelas frases em mente né? Mesmo porque o uso dessa palavra vai fazer com que ela fique na na vida dele lá, no vocabulário dele próprio. Mas, com certeza, ele tem alguma coisa e numa próxima vez que ele for ouvir a música lá, alguma coisa que ele viu em sala de aula vai ficar né? Mesmo que ele não saiba a música inteira, mas ele sabe um pedaço, um refrão, sei lá, alguma coisa que tenha chamado a atenção dele na hora que foi traduzida a música lá, de informação.

Pesq: Ok! Entendi! E qual o papel que a música desempenha na sua vida?

Bruno: Ah!(!!!) É bom demais gente música!(!!!) Nossa senhora!(!!!) É (+) assim (+), é (+) relaxante, é clima de lazer, de descontração, de relaxamento, (incompreensível) importante se você tiver um sonzin(ho) musical no fundo é bacana!

Pesq: Com certeza!

Pesq: E você costuma utilizar essas canções em sala de aula?

Bruno: Então, costumo! Sempre que tenho oportunidade de levar alguma música para os meninos, eu eu acho porque torna a aula mais interessante, é claro que não dá para a gente agradar todo mundo, porque tem uns que gostam de rock, outros gostam de música lenta e outros que gostam de *funk*, enfim, mais no geral, eles atendem aos comandos né? E eles acham a aula mais interessante, pelo fato da música em si que acredito que é também, é uma coisa interessante para eles.

Pesq: E você, você gosta de ouvir e trabalhar essas músicas baseadas em atividades na sua aula de língua inglesa?

Bruno: Eu gosto! (!) E é complicado porque às vezes, a gente fica puxando sardinha pro nosso lado né? Pro nosso gosto pessoal e aí, às vezes não dá, porque a gente tem que atender a uma variedade maior de questões né? Um aluno que gosta de *funk* também, porque acaba que fica desmotivante. Se eu ficar colocando só a música que eu gosto, que eu gosto, que eu gosto, ele não vai se interessar por aquela música, então, eu procuro trabalhar com músicas da atualidade né? Um tipo de música que está tocando mais em evidência em festas, galera mais jovem assim, então acho que fica mais interessante para eles também. Entendeu por que ele vai na festa, escuta uma música que ele sabe cantar né? Eu acho que fica mais interessante por ele saber cantar a música inteira.

Pesq: É, então, você respondeu a próxima pergunta que seria que tipo de canções você utiliza em sala?

Bruno: Né?

Pesq: E você acredita que essas músicas podem favorecer no aprendizado da língua estrangeira, no caso, da língua inglesa?

Bruno: Claro! E em especial em questão do vocabulário (!). Eu tenho relatos de alunos que que eles tem um vocabulário bem bacana em função disso, dessa questão dessa atividade que eles fazem, de estar sempre procurando, porque a questão de tradução, às vezes, é chata, nem em português, quando a gente

não sabe uma palavra em português, a gente não quer ir ao dicionário (!). A gente fica tentando entender no contexto ali, e isso se dá também em inglês né? Você pega uma música todinha para você entender, você não quer ficar procurando palavra por palavra, porque acaba se tornando cansativo né? Mas quem tem esse hábito, quem consegue fazer isso daí, tem um conhecimento vocabular muito grande (incompreensível) isso.

Pesq: E como você trabalha essas canções em sala de aula?

Bruno: Primeiro é o reconhecimento é (+) da música né? Ele tem que ouvir a música e tentar reconhecer o que ele tá ouvindo no que está escrito ali, e em seguida, a gente trabalha o voca vocabulário, questões de gramática, dependendo do assunto que a gente está estudando, pra ver se eles conseguem assimilar o que eles estão vendo lá em no livro, no caderno, nas estruturas, como que elas são aplicadas na música, porque, às vezes, as estruturas mudam um pouco em função da música ser uma linguagem falada né? Então, ela muda um pouco, no caso *going to* que vira *gonna* e por aí vai. Então, eles percebem essa diferença já né? Que na escrita não tem como eles construírem isso, mas que na é permitido na na oralidade né?

Pesq: Joia! E em sua opinião, essas canções motivam e integram essa relação entre professor e aluno?

Bruno: Com certeza (+) né?(!) Era igual eu (es)tava falando para você assim. Eu tenho que trazer músicas que não são do meu gosto pessoal, mas eu tenho que trazer agradar e aí eu acabo conhecendo um pouco mais o meu aluno, porque uma vez que ele pede: 'ah, professor, traz a música de fulano de tal!', eu sei que a partir daquele momento ele gosta disso, assim né?(+) É uma interação maior que a gente tem com ele, e a gente acaba ouvindo algumas coisas dele, eles começam a falar de alguma experiência que eles tiveram, enfim essa interação é bacana, ela existe e assim, é construída em função desse trabalho que existe em sala de aula né?

Pesq: Que joia! E qual o seu objetivo quando você vai trabalhar essas canções na sala de aula?

Bruno: Primeiro (!). O objetivo primeiro mesmo não é nem trabalhar o vocabulário, é só assim dar uma quebrada no que é a sala de aula né? (+) Porque às vezes fica muito massante, aquela coisa massante e (+) e não é pra todo mundo, nem todo mundo gosta, então, a gente tem que dar um jeito de fazer com que a maioria das pessoas que estão naquele ambiente ali (risos), que elas sintam prazer de estar ali. É claro que de repente, você não vai conseguir alcançar todo mundo, mas por meio da música, eu acho que eu atinjo um número maior de pessoas (+) né? Então, assim, é pra tornar a aula mais agradável e aí puxando um gancho, eu trabalho alguma coisa de vocabulário, de gramática, interpretação, tudo isso. A gente disfarça um pouquinho, pra enganar eles. (risos)

Pesq: Tá! Certo! E que aspectos lhe chama atenção quando você vai fazer uso dessas canções em sala de aula?

Bruno: Com relação a que?

Pesq: No geral, pedagogicamente, na relação com os alunos?

Bruno: O que me chama atenção é exatamente (+++) o quanto eles ficam animados com relação à música, e tem uns que querem cantar (!), e tem (+) então assim, isso é bem bacana. E também me chama atenção, aqueles que 'ai meu Deus do céu lá vem isso aí', mas enfim né? Tem de tudo, eu vou fazer o que né? (!)

Pesq: Com certeza! E para você, quais as habilidades estão envolvidas no processo de aprendizagem da língua por meio dessas músicas?

Bruno: Ah! Então, é tudo uai! (!!!) Eu consi, eu consigo trabalhar a (+) a (+) linguagem (+++) oral, falada né? Eu consigo fala(r), trabalhar regionalismo, diferença de um sotaque de um lugar pro outro lugar, porque nas músicas isso é bem forte né? A gente consegue identificar isso daí com mais facilidade. É a questão gramatical, tem como trabalhar a estrutura dentro da língua, então assim, dá pra trabalhar tudo(!).

Pesq: Isso! E agora, o que você entende por criticidade?

Bruno: Ah! Criticidade é você ter opinião a respeito de algum, alguma que você já viu ou ouviu falar em algum lugar e ter um posicionamento a respeito daquilo dali, positivo ou negativo, você tem um posicionamento a respeito daquilo. (!)

Pesq: Hum hum! E você já leu algo a respeito?

Bruno: Não!

Pesq: Mas você vai ler viu (risos), pode deixar que eu trouxe um material pra você ler! (risos)

Bruno: (risos) Muito obrigado! (risos)

Pesq: Você acha que as aulas de língua inglesa podem focar esse aspecto da criticidade?

Bruno: Claro! (+) Porque assim, é engraçado porque a partir do momento que eles começam a conhecer o que a letra da música, às vezes, eles passaram a vida inteira ouvindo aquela música e até cantando a música e canta direitinho, mas sem noção nenhuma do que ela estava dizendo. Então, a partir do momento que eles conhecem o que eles estão falando, às vezes eles vão achar bom ou às vezes vão achar ruim. Então assim, as opiniões dele a respeito daquilo que ele conhecia (!) muda um pouco né? Elas mudam porque em função de agora ele estar sabendo, tô falando isso, isso e isso, e de repente, eu não concordo com isso que está dizendo na música aqui, mas antes eu estava feliz e satisfeito porque eu não conhecia né!? (!)

Pesq: Hum hum! Joia! E quanto à criticidade, você acha que as canções contribuem?

Bruno: Sim! A gente (+), por meio dela, a gente consegue fazer alguns debates em sala em aula né? É (+) tem uma música do U2 que (+) que é bem bacana, aquela *I have crawled* (+) é (+) como é o nome dessa música. Toda vez eu trabalho ela muito com o *Present Perfect* e ela é bacana (!), porque ela fala assim, dependendo da visão que você tem, você pode pensar que ela (es)tá falando de uma amor que você teve né? E que passou ou você pode está falando no amor de Deus. Então, são visões diferentes (+) tem na mesma música, tem pessoas que entendem isso como amor de homem e mulher e tem pessoas que entendem como o amor de Deus né? Então assim, é muito bacana (!!!), porque isso gera um debate né? Ah, mas tal parte (es)tá falando assim, assim, assado (+++); isto daqui se refere a isso. Então, eles mesmos começam a perceber as coisas e cada um do seu ponto de vista e da sua (incompreensível).

Pesq: Ah jóia, legal! Você considera a criticidade como de grande relevância para se utilizar canções?

Bruno: Não assim, é (+) é claro que é relevante! (!!!) Você promove promover um debate e aí eu saí um pouco da língua inglesa, sem estar falando só do conteúdo propriamente dito gramatical né? (+), mas eu vou falar de textos, de contextos e situações, então, é relevante é (!!!), mas que seja o principal enquanto eu trabalho música não, não é esse o meu objetivo (!). Eu não enquanto eu estou trabalhando música, eu não estou buscando o que seja uma crítica a respeito de alguma coisa que eu estou passando para eles (!), mesmo porque tem letras de músicas que não dizem muita coisa né? (!), mas qual é a minha intenção? É tornar a aula mais prazerosa para eles, para se sentir mais agradável (!) naquele momento lá e fazendo aquela atividade, até para buscar, resgatar mesmo aqueles que não gostam de jeito nenhum, para ver se eu consigo né? Ali, em algum momento da aula ali chamar a atenção para aquela parte da música(!).

Pesq: Ah tá! Quero agradecer, foi muito bom!

Bruno: Que isso! Estamos aí pra participar onde e quando quiser!

ANEXO J - Momento de reflexão com o professor participante em
09/05/2011
Texto: Cox e Assis-Peterson (2001)

Pesq: Bom dia, Bruno!

Bruno: Bom dia, amiga!

Pesq: Hoje teremos um momento (+) chamado de momento de reflexão sobre aquele texto que eu lhe entreguei logo no início das aulas.

Bruno: Beleza, então me empresta o seu texto que eu esqueci o meu!

Pesq: (Es)Tá aqui, ele é todo seu! (risos)

Bruno: (risos)

Pesq: (o professor foi diretamente na parte que as autoras tratam do assunto na língua inglesa)

Bruno: Como é aqui! Tá falando do (+) da questão do ensino da língua inglesa, inglês, que os brasileiros não tem oportunidade de falar (!), mas isso é pra que tipo de de ensino (+) de língua inglesa? Porque aqui atrás (es)tá falando da parte comunicativa, né?

Pesq: Isso, é!

Bruno: Que (+) como que é? (+++) Tá falando do uso da língua é, que é com base no domínio das regras sociais de uso da língua (o professor está se referindo à competência comunicativa), (es)tá falando do ensino de língua na parte oral (!) (+) né, em função da comunicação e que a parte gramatical fica de lado, né. E aqui elas estão falando que isso (+) é tem um caráter colonizador e que não vê muita funcionalidade (!), é isso? (!)

Pesq: As autoras adotam em sua teoria, o pressuposto de que o professor de língua inglesa é visto como um mero reprodutor e produto do colonizador. Nós somos vistos assim, você acredita?

Bruno: A gente vai vender? (!!!)

Pesq: É no sentido que a gente reproduz, reproduz o pensamento deles, entendeu?!

Bruno: Que isso, gente! (!!!)

Pesq: Então essa é a crítica que elas fazem exatamente a respeito desse aspecto, nós somos vistos assim!

Bruno: Aham! (!) Tem até uma parte que ela fala (!) assim, que é alienado (professor de inglês), que é tudo doidinho. Meus Deus, gente! (!) (risos) Quem é essa doida que fala isso da gente, meu Deus? (!) O nome dela? (!) (o professor olha na folha anterior) como é que é Moita Lopes? (!)

Pesq: É ele. É Moita Lopes, um grande estudioso da Linguística Aplicada.

Bruno: Quando ela fala que o ensino instrumental é só mais uma armadilha, porque tipo maqueia? (!) Ela quer dizer que ele não aprende? Ele não aprende?

Pesq: O ensino instrumental é voltado para devidos fins. Ah, eu vou fazer para passar em algo.

Bruno: Ou a prova ou a prova.

Pesq: É!

Bruno: Depois, não sabe mais nada! (!!!)

Pesq: Então! É uma crítica que se faz, pensando, assim, (+) será que ela é melhor (motivação instrumental) do que a outra, a integrativa, que envolve 'tudo', ou será que ela só faz parte, complementa essa outra, o que você acha, na sua opinião?

Bruno: É igual você (es)tá falando, acho que é de acordo com os objetivos que a gente (+) né? (!)

Pesq: Aham!

Bruno: Se dentro do estudo da língua inglesa, você quer se aprofundar para ter conhecimento da língua, do vocabulário, da parte gramatical, enfim, todas as as funções de comunicação, aí eu acho que essa num num (não) é eficaz (instrumental) (+) né. Mas agora, a partir do momento que você tem uma prova para fazer e e você entende que dentro do que você precisa para fazer aquela prova, o todo não é necessário, você não tem tempo, não tem a disponibilidade para realizar o todo, acho que a parte (instrumental) contempla o que você quer (+) né? Ela tem o seu objetivo momentâneo, seu objetivo momentâneo é só fazer uma prova e passar naquela prova, então você tem um conhecimento para aquilo. Agora, se você quer pro pra mas não pro ensino fundamental não funciona, nem pra linguagem

oral, nem pra escrita, nem pra leitura, nem pra nada! (!) Quando você determina um vocabulário específico para uma pessoa e fala oh vai cair isso e isso e isso dentro que ela estudar lá, ela vai ter conhecimento do todo (!), porque você deu a parte específica pra ela. Agora (!), se você fala assim, é uma prova de vocabulário, e você não determina já era, já era, já era! (!!!) Pode sentar e chorar, porque a probabilidade de cair alguma coisa do vocabulário que ela tenha estudado é muito pequena, dentro do leque que tem de assuntos, né?

Pesq: É isso mesmo! É bem interessante como você ilustrou, vai mais além.

Bruno: É! (!) Mais é assim! Ainda bem que existe essa possibilidade né? Você não quer o todo, mas você pode fazer a parte, então, vamos lá! Essa parte contempla em tal objetivo que você quer alcançar, então, faça essa parte e seja feliz, meu filho.

Bruno: Gente, eu ax, eu tô achando tão assim que estão culpando tanto a gente disso daqui (!) (do professor ser alienado, reprodutor), que eu não vejo o professor de inglês como essa bandeira política toda de ah, os Estados Unidos é o que presta e o o Brasil copia, então, se você quer ser bom tem que ser igual, não acho que tem que ser assim! (!!!) Tem uma parte que ele coloca aqui que (es)tá falando da neutralidade do inglês (+) né? Que ele é a língua política é mundial (+) né? E globalizada, mas eu não acredito que isso seja assim, ah é o inglês que presta e os outros não prestam, eu acho que isso não deve ser visto dessa forma (!), de um prestar e o outro não prestar. Eu acredito que sim, realmente aa facilidade (+) da pessoa que sabe se falar em inglês para se comunicar com outros meios (+) é assim, é visível né? Claro para todo mundo, você viaja, você tem a facilidade de falar inglês mesmo que não seja um país de língua inglesa, você encontra alguém que fala isso lá, mas isso num (não) é questão que o seu professor de inglês que ensinou assim ou não foi os Estados Unidos que estabeleceu assim, eu nem sei de onde veio essa relação toda (!), num sei nem quem foi que estabeleceu isso daí (!), mas eu sei que ela existe hoje e as pessoas tem que aa começar a tirar o lado positivo disso daí, não é o fato de eu ter que saber inglês para me comunicar com outras pessoas de outros países que eu vou deixar de lado tudo o que eu já tenho de língua (+) com relação a isso tudo, né?

Bruno: E aqui (es)tá assim, você tem que falar, você tem que ensinar inglês (+), mas tem que falar (++++) a língua inglesa é só facilitadora da sua comunicação, ela não é o responsável por você fazer alguma coisa melhor ou pior com relação à língua do seu país.

Pesq: Ah tá! Você está achando assim que está tendenciosa para (interrupção do professor)

Bruno: É, (es)tá muito político (!!!), (es)tá muito de elevar, de falar assim (+) que o professor que ensina inglês, o ensino da língua inglesa (es)tá levando muito pra (+) é (++++) não sei nem o quê falar da (+) da questão, tipo você valorizar demais (+) as de língua inglesa e desvalorizar o seu. Acho que isso é claro para as pessoas, assim para os alunos com relação. É tanto que eles próprios não entendem o por quê de estudar inglês, porque não tem consciência ainda do quanto é importante para eles estabelecer relações, cultura, né? Não tô falando só de viagem, mas de emprego também, isso existe (!), não tem como a gente ficar fugindo disso daí, né? Mas não é o fato de eu saber, de (+) eu querer aprender inglês, é que eu vou desvalorizar o quê eu sei de português, por exemplo né? Falando em em Brasil.

Pesq: Ah entendi! Você acha que uma coisa não acarreta na outra?

Bruno: Não, é. Eu não vejo assim o meu inglês, ah (!!!) porque você aprende o inglês, então, você copia tudo de lá ee (+) não é assim, eu acho. É claro que (+) assim, eu acho que em especial nos Estados Unidos né? Eles ainda são (incompreensível) e é mundial isso daí, mas acho que o ensino do inglês não gera tanto isso daí, porque não é só o inglês que gera, a calça jeans (!), o Mc Donalds e não é o fato de você falar ou não falar inglês que vai deixar de você fazer essas coisas, você não deixa de comer no Mc Donalds porque você não sabe falar inglês! (!) No foi o fato de você comer no Mc Donalds que te levou a gostar de inglês, muito pelo contrário, eles nem sabem de onde vem isso aí (!). Coca Cola, você toma Coca Cola numa boa, sem saber se vem dos Estados Unidos, de onde vem (+), você consome porque você gosta. Então, não tem esse peso tanto assim, ah você (es)tá consumindo porque você (es)tá copiando, por quê você não toma sei lá, qualquer um desses genéricos aí do guaraná que é produzido aqui no Brasil? (!) Porque não tem qualidade igual, eu penso assim (!!!).

Pesq: Hum hum! Então, é bem claro para você que as autoras escreveram pensando nos outros que estão (interrupção do professor)

Bruno: É porque eu tô vendo bem a parte política da história assim (+) né? Parece que é uma briga de (+) é uma briga cultural aqui, que você tem que supervalorizar a língua do seu país, não tanto quanto você faz com a língua do outro país, mas é a sociedade que impõe isso pra você! (!) O mercado de trabalho, esses dias saiu a reportagem no jornal da Globo, (es)tava falando exatamente disso, da importância do de você saber inglês para você ser bem qualificado no mercado de trabalho. Entendeu? (!) Então não é você querer ou não querer? (!) É a situação que o mercado te impõe! (!) Eu acho que você não deve levar tão a sério com relação à política e falar que os Estados Unidos que é o bom e que o Brasil não presta. Não tem que ser visto dessa forma (!), mas é um fator que determina algumas coisas na sua vida, se você tem ou não tem, você (es)tá um passo a frente, isso aí é claro pra mim (!). Se você tem o domínio do inglês, se você tem essa facilidade de falar, porque é um ponto a mais que você vai ter na frente do seu concorrente que de repente não tenha isso (!). E isso não vale só pro inglês, vale pro espanhol, se você vai procurar uma vaga no mercado de trabalho e tem uma multinacional que ela é espanhola, se você fala espanhol, você está a frente daquele que não sabe, então, não vale só pro inglês (!), eu acho que eles estão falando muito do inglês aqui em relação a ser essa historinha de língua mundial, de conseguir se comunicar em inglês em vários países independente de ser língua inglesa.

Pesq: É que elas focaram bastante nesse contexto da língua inglesa e como nós somos vistos. De que nós somos alienados, os que são submissos. Mas lá na frente, elas falam da postura que devemos adotar de submissão ou de transformação. É interessante, porque isso é uma pesquisa!

Bruno: Oh! Eu (es)tava vendo (+) sábado agora, a gente teve uma (+) mate, uma reunião (na escola), aí passaram uma vídeo pra gente sobre professor (+) e aí tava falando exatamente disso né? (!) Aí (es)tava falando de Piaget, Vygotsky, Wallon e num sei quem, e aí (es)tava falando exatamente disso que na faculdade a gente senta lá e vê uma teoria toda pronta, toda bonita (+) e na realidade é outra que a gente encontra, mas nesse mesmo vídeo, eles começaram a falar de coisas que você pode fazer e essas coisas que você pode fazer, você vê claramente nas ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon, então, foi muito contraditório ouvir isso, sabe? (!) Porque (es)tava falando que é muito bonito e realmente, depois eles dão ideias que são muito bonitas, mas que dentro da sala de aula, o contexto que você atua é totalmente diferente, totalmente diferente! (!!!) É o que a Ilda (coordenadora) fala sempre né? Receita de bolo, a gente não vai ter (!), cada um tem que criar o seu jeito (!), dentro do seu espaço, dentro da sua situação. Você age assim, você (es)tá lidando com pessoas e da mesma forma que tem gente que pode ser que veja o inglês, porque tem gente que é assim, ah (!!!) que eu não gosto de nada inglês (!!!), então, eu não quero aprender inglês e lá lá lá lá lá! (!!!), tem essa questão política mais aguçada, mas se ele deixa de aprender inglês em função dele achar que os Estados Unidos não presta ou que lá lá lá, ele está atrás de outras pessoas aí (+) né? Então assim, tem que saber diferenciar (!). Eu sei falar em inglês, mas não preciso concordar com que o governo inglês ou dos Estados Unidos ou da Inglaterra, ou sei lá da onde com o que ele fala ou o quê fazem, eu não preciso seguir, não é ditador, ah (!) você tem que fazer assim se você quer falar inglês, tem que fazer assim, assim, assado! (!) Não, você pode usar inglês para se comunicar, pronto, só isso e sem muita dor de cabeça na sua vida (+) né?

Pesq: Isso que você falou no âmbito do Brasil, mas você acredita que tenha países assim, que são submissos (interrupção do professor)

Bruno: Submissos à cultura?

Pesq: A cultura, a língua que quer seguir esse padrão?

Bruno: Assim (+) pra falar de uma coisa que a gente não conhece é meio complicado (!), mas eu não duvido que existam não! (!) Países assim fechados (!), porque a gente vê tanta loucura nesses países aí (!), então assim, seguir uma coisa desse tipo acho que pra mim, não é uma coisa assim, ah Meu Deus que absurdo! Então a gente vai deixar de (+++) eu não acho (+) não acho assim que seja uma maioria, mas acredito que tem alguns países aí que querem seguir com um modelo, padrão norte-americano, estadunidense (+) de tudo, de se vestir, de se comportar, de ouvir música, de falar, enfim. Eu acredito que deva ter (!), mas pra falar assim é tal (!), eu não sei (!).

Pesq: Que deve haver deve, porque existem muitas críticas, então deve existir muitas pessoas que querem se assemelhar, seguir esses parâmetros.

Bruno Claro! (!) Porque a imagem que vende é muito bonita gente, né? (!!!) Vende a imagem da vida perfeita (!), de você conseguir tudo (+) né? (!) Ser tudo mais fácil (!). A pessoa vai naquele shopping, ah (!) porque lá tudo é barato, vou comprar, num sei o quê e lá lá lá lá lá. Não deixa de ter razão, porque ela consegue comprar produtos mais baratos mesmo lá (+) né? Então assim, parece isso em si só parece ser a vida perfeita. A parte ruim da história, você pouco vê (+) de divulgação, porque eles não vão divulgar! (!) Qual é o interesse de um país divulgar a parte ruim do país? (!) Não tem (+) nem interesse né? Então assim, ele tem essa força da língua ser um (+) chamativo muito atraente, dessa questão de ser um país muito bonito, muito organizado, que tudo funciona perfeitamente, e a gente sabe que não é assim (!). Se a gente parar pra olha um pouco lá, a gente vê problemas bem sérios, né? Saúde, se você não tem dinheiro como é que é! Educação, não tem projetos do governo pra te levar à estudar né? Igual aqui no Brasil a gente tem. Então, se a gente parar pra pensar, eu acho muito mais positivo essa questão. Apesar de achar que aqui ainda não seja o ideal! Aqui a gente (es)tá maquiando muito uma sociedade, a gente tem muito número aí de aluno aprovado e num sei o quê e a qualidade desses alunos é muito inferior. Tem um monte de gente que passa, termina o ensino médio, mas que não sabe de nada (!). Tem um monte de gente que termina a faculdade, mas não sabe nada (!). E tem um mercado aí, cheio de gente, graduado, mas não tem competência pra fazer nada. Então, é complicado isso daí. A valorização tem que ser dada? Tem! (!) O número tem que existir? Tem! (!) Mas tem que pensar na qualidade! (!) Não adianta nada, eu ter um diploma e não saber falar inglês e aí, o quê vai resolver pra mim? (!) Eu vou ter lá o diploma, bonito, pode pregar na parede. Funcionou o quê na minha vida? Mudou nada! (!)

Pesq: Aqui chega a parte da pesquisa propriamente dita, que é o que estou fazendo com você. Elas (as autoras) fizeram uma entrevista como eu fiz aquela inicial com você e faremos outra também no final, elas fizeram com as professoras (as autoras), eu farei com as suas alunas, e pegaram trechos de um texto, igual você está fazendo e foram comentando. Que chama momento de reflexão que é o que nós estamos fazendo. E aí (+) fala um pouquinho (+) (interrupção do professor).

Bruno: Fala da experiência de cada um aqui(!) (+) né?

Pesq: Isso! (!) Por isso que eu te passei o questionário, que aí eu vou falar um pouquinho sobre você, vai ser mais ou menos nesse formato, para que os meus leitores te conheçam.

Bruno: Cadê aqui o que os comentários do professor? (o professor acha na página seguinte)

Pesq: Aí é que é interessante (+) que aí já tira os excertos do que o professor falou (!) realmente né!

Bruno: Ah tá! (o professor lê em voz alta os dois primeiros excertos da página 23) Ave Maria, Ave Maria! (!!!) (risos) Esse pesquisa foi de quando?

Pesq: (risos) É de 2001! Exatamente dez anos atrás! (!)

Bruno: Então, olha só como é que é né? (!) Será que essa pesquisa feita com essas mesmas pessoas hoje teria essa mesma visão? (!) Eu acho que não! (!!!) (O professor lê o último excerto da página 23) Meus Deus do céu! (!) (risos) Olha! (!!!) Eu acho (+) sinceramente que (+) essa pesquisa aqui deve ser feita mesmo, várias vezes. É exatamente para fazer essa comparação entre o que as pessoas achavam antes e o que acham depois, porque a educação mudou muito (+), demais! (!!!) Tem uma charge que mostra exatamente isso né? A educação e tem lá, em 1960, aí tinha o professor na reunião né? E os pais com uma criança lá e perguntando o que aconteceu com as suas notas? Perguntando pra criança e na educação de hoje, dos anos 2000, a pergunta era a mesma, só que era feita pro professor, porque o aluno já não era mais o agente da situação, entendeu? Ele não era responsável pelo mérito ou pelo desmérito com relação ao estudo (+) né? Então, isso já muda demais gente! (!!!) Hoje você tem uma situação de que o aluno não quer e você tem que fazer com que ele queira, sabe! Você presta um serviço que as pessoas pagam pela prestação do seu serviço, quando eu falo em ensino de escola particular e elas não querem que você preste serviço pra elas, mesmo elas pagando. É diferente de todas as outras funções (!), você vai ao banco, você que(r) ser atendido rápido! Você ao hospital, você que (r) ser atendido, você vai pega uma fila e com qualidade e que(r) ser atendido. Agora, você paga pra estudar inglês e não quer ser atendido (!), Por que quem é que cobra atenção? (!), o professor cobra

atenção, o professor pede pra que você faça a atividade, o professor pede que você fique em silêncio e isso tudo (es)tá beneficiando quem? Você fazer a atividade, você prestar atenção, você ficar em silêncio, quem é que é o melhor beneficiário disso daí? Você que está estudando! (!), mas você não que(r) e aí o professor tem que querer por você. Então, assim, é muito bonito (+) nossa fala inglês, eu acho mó legal! Eu fiz inglês, estudei inglês em função disso, de ter conhecimento né? De achar que era bacana e eu fiz por isso, mas hoje a realidade do professor que (es)tá em sala de aula para ensinar inglês já foge muito do que foi na minha época (+) né?(+) Da época em que eu estudei inglês, no começo treze anos quatorze anos, sei lá que eu ia pra escola e o professor passava uma música do arco da velha (!!!), que eu nunca tinha nem ouvido na minha vida! (!) E eu acha excelente (!), que era aula com música (!) e eu ia completar mesmo nunca tendo ouvido a música, mesmo não gostar do gênero que ele passava lá pra mim, musical. E hoje não (!), hoje você passa uma música, o menino não gosta, se você passa uma música mesmo que ele goste, ele não quer fazer a atividade que você propõe pra ele, porque ele acha que difícil e aí diante da dificuldade, ele acha mais fácil cruzar os braços do que fazer alguma coisa para resolver o problema e é isso (+++) aí que mora o principal problema, porque ele já vem com um discurso pronto: Ah, eu não sei inglês! (!!!) Porque inglês é muito difícil! (!!!) Pra quê que eu vou usar inglês na minha vida! (!!!) e num sei o quê e num sei o quê (!) e aí vem com uma barreira muito grande, você tem que começar com seu martelinho lá e ir quebrando aquele muro ali, mas só vai quebrar se ele tiver uma abertura, se ele não tiver abertura não tem como fazer o trabalho dos dois!

Pesq: Hum, hum, isso! Eu acho que isso acontece muito no ensino regular, não é?

Bruno: Principalmente no ensino regular.

Pesq: Porque no curso livre (!), ele vai atrás, porque ele quer (!!!) (+) né?

Bruno: É! (!!!) É totalmente diferente! (!!!) É outro mundo! (!) Tanto que eu falo assim, gente, professor que dá aula em curso de línguas e vem para o ensino fundamental, ou regular, médio, fundamental, o que seja, o segmento que for (+) ele aplicar o conteúdo, ele sofre demais (!), porque ele (es)tá acostumado a ir e explicar alguma coisa, ele (es)tá acostumado a ver o aluno interessado naquilo que ele (es)tá falando, ele (es)tá acostumado a ter questionamento a respeito das coisas que ele (es)tá explicando porque o aluno quer saber né!? (!)

Pesq: Hum hum!

Bruno: Ele (es)tá lá pra saber, né? (!) Ele (es)tá acostumado com a participação do aluno positiva dentro de sala de aula, a realização de tarefas, é (+) na resposta de alguns versos que ele faça, é (+) enfim (!), em tudo que é positivo pra você aprender inglês, a língua inglesa, enquanto que sala de aula de ensino regular a gente não tem isso, não tem mesmo! (!!!) mesmo, mesmo, assim (!). É muito diferente, porque tudo é mais atrativo do que o quê você (es)tá falando ali na frente (+) né?

Pesq: Com certeza!

Bruno: É mais atrativo você fica(r) conversando, você fica(r) mexendo no celular, você fica(r) (+), enfim, fazendo qualquer coisa, menos prestando atenção numa coisa que você não gosta muito e aí é definido, é claro né? Você não tem que gostar de tudo, mas você tem que passar por essa fase, tem que fazer ela, vai fazer o quê? (!)

Pesq: É claro! Feliz ou infelizmente tem que fazer!

Bruno: Ah (!) num (não) gosto (+), tem que fazer! (!) E aí, se você tem dificuldade (+++) é pior ainda! Porque você vai ter dificuldade e vai ter que estudar pra uma coisa que você não tem facilidade (+) e que você não gosta, às vezes, em função da dificuldade que te traz. Porque de 1^a à 4^a série é tudo muito bonito, os meninos gostam (+) né? Porque tem todo um encantamento maior de 1^a à 4^a série, né? Tem aquela parte mais lúdica que você leva um bonequinho pra passear, tem toda aquela parte mais bonitinha. Quando vai chegando no ensino fundamental II, de 5^a à 8^a série, do 6^o ao 9^o ano, o que quê acontece!? Você começa a participar de uma coisa mais difícil, então aquilo que era só prazer começa a te dá algum trabalho e isso que te dá trabalho já deixa (+) perde aquele foco encantador que tinha antes, né? E aí, você perde esse foco encantador e você fala: ah não, que droga! (!) vou ter que estudar isso (+) né? Então, muda muito, mas você tem que passar por isso, porque senão você vai passar a vida

inteira falando de cor, de bichinho, de lá lá lá. E vai cansar! (!!!), vai cansar! (!), porque os questionamentos são esses, na escola pública pelo menos é assim. Porque na escola particular, você consegue evoluir com o conteúdo (+) né? Assim não dá nem pra comparar. E na escola pública, eu tenho até relatos dos meus alunos que falam assim: professor por quê a gente passa a visa inteira aprendendo o verbo To be? O ano todinho? (!) Eu falei não gente não é possível que a professora passou o ano todinho dando o verbo To be?! (!!!) Foi professor! (!) E tu aprendeu? (!) Não! (!) Aí! (!), como que ela vai passar pra outro conteúdo se você nem o verbo To be você não deu conta de fazer! (!) Ah professor, mas aí cansa! (!) Cansa mesmo! (!) Mas não cansa só você não, cansa o professor também! porque ficar falando a mesma coisa (+) você fica já sem (+) o quê falar mais.

Pesq: Sem argumento já, porque (es)tá esgotado!

Bruno: É! (!) Você tudo que você imaginou você pode falar e a pessoa não consegue entender ainda! (!) Então, assim, não tem como você evoluir (+) né? Prum (para um) outro conteúdo sendo que o básico princípio ali, você não tem! Como é que eu vou fazer alguma coisa se eu não tenho base? Como é que eu vou construir uma casa se eu não tenho o chão? Vou construir ela aonde? Então, você tem que ter uma base sólida para que você consiga passo a passo e aí (!) é passo a passo e é o que você em estudo de língua, o quê você viu hoje, não pode ser esquecido amanhã! porque tudo é uma complementação, né? E a gente sofre muito com isso né? A gente dá uma atividade: gente isso aqui vocês viram ano passado! (!) Ah (!) professor, eu não lembro não! (!!!) Não lembra! Todo 1º bimestre tem revisão dos tempos verbais do ano anterior, ah não professor!, a gente vai ver isso de novo? (!) Vai! (!) vai, porque se tu soubesse isso daqui, na hora que eu perguntasse *Simple Past*, tu me falasse o quê que era e lembrasse de tudo, eu não ia ter que fazer de novo, mas tu num sabe! (!)

Pesq: É! Vamo(s), (+) Vamo(s) retomar!

Bruno: É! A gente tem que ir voltando sempre, volta. Então, assim, é (+) formiguinha mesmo, é um trabalho de formiguinha. Você tem que voltar e vai lá devagarinho, devagarinho, devagarinho, devagarinho, chega lá na frente, você pára (!!!) volta de novo e aquele pedacinho lá vai, vai, vai, vai, pra dar seguimento a outras coisas que você precisa, porque (+) a gente vai falar de estudo de língua inglesa pra falar assim no curso de língua é muito legal, porque a pessoa (es)tá interessada, ela vai ouvir música, ela vai trabalhar com isso, às vezes, ela precisa disso pro trabalho dela, então ela vai ter uma dedicação maior (!), fora do ambiente que ela (es)tá ali de sala de aula (+) né! Ela fica ali naquele momento ali, mas em casa, fora daquele momento que ela tem, ela tem uma dedicação maior pra estudar isso e no ensino regular não tem! Você pega o livro de inglês ali, faz a tarefa, até faz a tarefa hoje bonitinho e tal e aí só pega(r) nisso depois, lá na semana que vem, quando precisar da aula de novo (+) né? E aí você deixou de treinar um monte! E aí como é que você vai fazer!? (!) Não lembra, não lembra! (!!!)

Pesq: Hum hum! Não tem como! É como você falou tem que ser ali e no dia a dia. Porque senão, não tem como.

Bruno: É! (o professor continua a leitura dos excertos da página 24)

Bruno: E acho que assim tem isso ainda, essa questão de *status* né? O pessoal acha bonito (!) fala(r) inglês, e mais inglês ainda, acho que qualquer outra língua né? Mas acho que é porque é mais comum, é a que você estuda na escola. Agora, que o espanhol (es)tá entrando na escola também, então, as pessoas tem um contato maior com a língua espanhola e acabam gostando mais porquê?! (!) Porque não é tão difícil, a princípio, né? Eles pensam que não é tão difícil porque pelo menos o vocabulário, eles conseguem entender e em inglês já é um pouquinho diferente, você pega a gramática de inglês, ela é muito mais, mas muito mais, de longe, fácil que a gramática de espanhol, mas só o fato de a pessoa está falando alguma coisa e você conseguir captar, só o fato dela conseguir identificar alguma coisa já (+) já facilita pra ela. Aí, você fala inglês lá, *onde tu estudas?* (espanhol) estudas, estudas (+) você entende né? *Where do you study?* (inglês) já é muito diferente, muito diferente! (!!!) onde vou saber que on (de onde) e where é a mesma coisa. Oh a gramática de inglês é mais difícil que a de português?

Pesq: É! (+)

Bruno: De inglês? (!)

Pesq: Não, a de inglês não!

Bruno: Nunca, nunca! (!!!) I love, you love, he loves, she loves, lá pronto, acabou! (!!!)

Pesq: É bem objetiva! E pronto, acabou! É verdade!

Bruno: Enquanto isso, você tem lá pretérito, perfeito, mais que perfeito e isso bagunça tudo (espanhol) (+) tem isso também, pense como é que é! Então, assim, a questão da gramática (espanhola) é mais complicada, mas o quê facilita? Facilita o fato de de repente você compreender melhor o comando, (+) o que é pra ser feito (+) né? Com relação à atividade que você for desenvolver lá, então, isso facilita. Porquê você já pensou se fosse difícil a gramática e ainda fosse difícil de entender? (!) Aí danou! (!)

Pesq: Aí pronto! É aí não tem jeito!

Bruno: (o professor lê o penúltimo excerto da página 24) (risos) Aí meu Deus! (!!!) (risos) (risos). Eu ouvi um comentário uma vez de um aluno meu que ele mudou de escola e ele falou: ah professor de inglês lá também é maio(r) playboy (!), deve ser mal de professor de inglês véi (!), ser tudo playboy assim! (!) Eu falei é deve ser né gente, deve se(r) mal, fazer o quê! (!)

Pesq: Ah, a visão que eles têm é muito engraçada! (!)

Bruno: (o professor lê o último parágrafo da página 24 e comenta) Eu acho que é porque eles (!!!) são muito assim na defensiva já! (!), dessa questão da da cultura norte-americana ou porque seja de outro país né!

Pesq: Aí já tipo rotula?

Bruno: É! Cria um escudo e já vai rotulado, independente de te conhecer ou não. É o que (es)tá falando aqui né? Eu acho que eles (autoras) são muito políticas com relação a isso daqui, então não sei, de repente nesse meio político aí.

Pesq: (o professor continua a leitura na página 25)

Bruno: Sim! (!) exatamente dá (+) dá aula porque gosta e coincidiu de ela da(r) aula de inglês, porque ela gosta de inglês (!). Se ela gostasse de português, ela estaria feliz dando aula de português e não teria vendido a a alma pra ninguém (!). Então, essa é a ideia!? Tá entendendo o que eu tô falando (!), quando eu falo com relação a essa questão de política que eles (autoras) estão acentuando tanto aqui?

Pesq: Hum Hum!

Bruno: A professora é professora porque ela gosta de dar aula. A matéria que ela escolheu, ela tem mais afinidade. Aí (es)tá falando aqui que os professores vendem a alma pro diabo, quem é professor de inglês ainda porque de repente fica usando a cultura norte-americana pra divulgar o país aqui, pra dizer que ele é melhor ou que é pior que o Brasil e aí, ela falou uma coisa aqui que é bacana oh “não vendi a alma pra ninguém, mas amo de paixão, dou aula porque gosto”, dou aula porque gosto e ela nem falou dou aula de inglês porque gosto (+) né? Porque se ela gostasse mais de uma outra matéria, ela ia continuar dando aula porque gostava e não teria vendido a alma pra ninguém porque ela no português, ah! dou aula de português, então, ela não vendeu a alma pro diabo (!). Se você dá aula de inglês, você vendeu a alma pro diabo (!), não tem lógica isso! (!!!)

Bruno: Oh! Aqui é bacana (leitura do excerto da página 26), que aqui (es)tá falando com em relação à cultura, (es)tá falando que o professor também, é claro (!!!), gente (!) que o professor de língua inglesa de repente vai falar alguma coisa que é cultural de lá (!), mas isso é uma informação (!).

Pesq: Alguns pontos, né?

Bruno: É! (!!!) A respeito do que é diferente ou do que é semelhante (+) né? Que o aluno tem aqui, mas não que isso esteja induzindo o aluno a gostar mais de lá, é a opinião dele, independente de ser (+) americano, ser brasileiro, ser espanhol, ser alemão, sei lá. Vão ter coisas na cultura de determinados países que vão agradar ele, assim como vão ter coisas que vão desagradar. A pergunta é exatamente essa incorporar o que o outro tem de bom, é em contrapartida ensinar o que nós temos de bom também? (!) Porque não! (!) Porque que eu posso ver uma pessoa, é (+) eu costume falar pros meninos agora né? Que tem uma diferença entre inteligente e sábio, que o inteligente é aquele que aprende com os próprios erros, ah! eu erreí, então pronto, não vou fazer de novo que eu não quero errar, eu sou inteligente. O sábio, ele aprende com o erro do outro (!), ele viu que o outro errou, eu não vou fazer daquele jeito lado lá senão eu vou errar, ele é mais do que inteligente, ele é sábio. O que não é sábio

nem inteligente, é o quê? Burro! Porque se ele não consegue aprender com o próprio erro, ele não consegue aprender com o erro dos outros, vai continuar dando murro em ponta de faca, querendo resultado diferente, mas vai (es)tá fazendo a mesma coisa, vai (es)tá sempre colhendo o mesmo resultado né? Então, num é (+) eu posso olhar o quê tem de bom lá e distinguir, eu tenho que ter esse senso crítico também de falar se isso é bom pra mim ou não. Não é porque lá funciona que eu vou ter que adotar pra minha vida porque lá funciona, não vejo essa imposição dessa forma né? É bom pra mim (!), eu vou adotar (!), não é, não preciso! (!) Isso não vale só pra inglês, é dentro do próprio Brasil, dentro do seu próprio grupo. Você convive com pessoas diferentes, não é porque o seu colega, seu amigo lá faz determinada coisa que você tem que fazer. Se aquilo te agrada e te faz bem, excelente (!), se não faz, você tem que ter o discernimento de falar não preciso fazer porque sou amigo dele. Ele pode fazer se ele quiser, eu não concordo (!), então, eu não vou fazer (!). A pessoa tem que ter um pouco de crítica aí (+) de senso crítico pra definir o que quê eu quero pra mim que quê eu não quero, senão ele vai ser marionete de qualquer coisa (+), não só de inglês (+), mas de qualquer situação que esteja envolvida, que eu tenha que concordar com tudo! (!), até dentro do Brasil mesmo, dentro da igreja, da religião, enfim, são tantos grupos que você faz parte aí, são pessoas diferentes, com universos diferentes, com experiências de vida diferentes, e que você vai compartilhar as suas com ela e ela (+) vai compartilhar as delas com você. Você vai dentro do seu senso (+) o lado que você vai definir o que é bom pra mim ou não (+) né? Então, a escolha é sua! (!) Pense, amiga! (!) Nessa questão que parece tão amplo assim, porque é os Estados Unidos, mas é dentro do seu grupinho ali oh, é você e seu amigo, nem tô falando de mais gente não, dentro da diferença que existe entre vocês, porque numa na relação que você estabelece hoje, você tem que saber respeitar as diferenças, porque se você não consegue respeitar as diferenças, como é que você vai lidar com elas? (!) Não tem jeito! (!) Ninguém é igual a ninguém! (!) Então se você, ah! porque ela não faz isso, então, não vou ser amigo dela! (!) Eu tenho quinze mil afinidades com você, mas tem uma coisa que diverge, então não, não dá pra ser (+) amigo mais da Simone porque ela pensa que a é igual a b e eu penso que b é igual a c. E aí? (!) Você vai criar uma bolha, entra(r) dentro dela e vive(r) sozinho no mundo, porque se for só sua ideia que vale(r), não adianta. Eu acho que você tem que ter argumentos, você tem que ter posições pra conseguir convencer as pessoas de que o seu ponto de vista é o melhor, mas isso não que(r) dizer que você não tenha que aceitar o ponto de vista do outro (+) né? Você pode tentar argumentar pra convencer, se você não consegue convencer (+) paciência (+) né? É cada um vivendo a sua vida e aí tentar ajustar as duas coisas pra que a vida (+) né? Você consiga manter seu relacionamento, qualquer que seja ele, independente de você concordar ou não!

Pesq: (o professor lê o excerto da página 29 e comenta)

Bruno: Oh, essa pergunta é ótima!

Pesq: (o professor lê o excerto da página 30 e comenta)

Bruno: É filho! Tá vendo como é que é, a questão da posição! Quando ele fala de inglês, ele lembra só dos Estados Unidos, mas não é só os Estados Unidos que fala. A gente fala África (!!!), na África fala africano professor (!). Aí você fala na África do Sul, eles falam inglês e aí? (!) Né? Você não vai pros Estados Unidos, mas pode ir lá pra África. Ah, eu não tenho que aprender inglês porque não vou pros Estados Unidos! Mas você vai pra África e aí? (!) Vai falar o que lá? (!!!) Português! (!!!)

Pesq: (o professor lê o primeiro excerto da página 31 e ri) Tá vendo, são respostas bem pontuais. (risos de ambos) Eu gostei também! É (+) porque é cada pergunta! Às vezes, os meninos me perguntavam e eu ficava é (+) é pensando.

Bruno: É! (!) A gente fica impaciente, é tanta pergunta! Por quê eu tenho que aprender inglês? Porque Deus quis! Pronto! Deus quis! Então, vamo(s) lá! Então, vamo(s) aprender logo e pronto, acabou! Deixa de conversa (risos).

Bruno: É bacana essa parte aqui final, bem legal! (os excertos)

Pesq: É, porque ilustra e no início é mais a teoria.

Bruno: Ele te dá a situação (!). E isso é tão assim, as pessoas, como que é diferente o comportamento das pessoas. Tenho umas colegas que eu conheci agora no Carnaval e elas (es)tavam falando da experiência que elas tiveram quando foram pra Disney, nenhuma falava inglês, foram três. Nenhuma

falava inglês, nada assim (+) né? Aí tinha uma prima delas que era mais nova, que era mais revoltada de todas, ela comprou um laptop lá e ela queria (risos) guardar o laptop no cofre do quarto e ela desceu na recepção pra perguntar qual era a senha e quem disse que ela sabia perguntar qual era a senha? Quê que era cofre? E ela ficava falando cofre, cofre, cofre e o cara, o cara da recepção *coffee* (café) e trouxe café pra ela e ela cofre, cofre e ficando nervosa cofre (!), trouxe o pacote de café (!), trouxe o café feito (!) e não conseguia entender nunca (!) e ela nunca sabia como é que dizia cofre e aí voltou revoltada pro quarto, porque não sabia, ninguém ajudava ela (!), que essa língua (!) e que num sei o quê e lá lá lá lá lá lá. Mas aí gente é só despreparo (+) né? (!!!) O que custava ter comprado um dicionário e levado (!), procurava, pronto acabo(u) (!), achou a palavra (!). Aí que tá a diferença (!), em espanhol de repente essa comunicação seria mais eficiente (!), porque parece, nem sei como é que fala cofre em espanhol (!), mas deve parecer (!), se não parece também (!) (risos). Você consegue gesticular melhor, mas ela não tava entendendo, porque tava entendendo *coffee, coffee, coffee* o tempo inteiro e ela lo(u)ca, ficando doida lá, pra entender né? Aí, eles foram pra um passeio e aí ela queria voltar pra casa mais cedo e as amigas dela, não você não vão voltar mais cedo e não sei o quê, não sei o quê e o ônibus que buscava eles tinha o nome na lista (+) e aí esse nome na lista era pro horário que tinha marcado, porque lotava o ônibus. Quando foi no horário do ônibus delas, ficaram até mais tarde e foram no outro ônibus, elas sabiam que tinha outro ônibus, mas não sabia que tinha que colocar o nome na lista do outro ônibus. Chegaram lá, a prima dela na fila há quinze horas, que ela tinha ido mais cedo pra esperar o ônibus e nada do ônibus chegar, (+) quando chegaram lá, a lista do ônibus não tinha o nome delas (+) e aí, elas ficaram doidas, e agora, voltar como pra casa e essa menina, eu odeio (!!!), ela é negra né? Odeio crianças brancas, pára de olhar pra mim! (!!!), odeio vocês americanos (!!!) e xingando tudo que podia né? Então, assim, uma revolta muito grande! (!!!) Se você falar assim, vamo(s) aprender inglês, pra uma pessoa dessa e capaz de ela pegar uma cadeira (!) e dá na sua cara (!), porque ela tem um repúdio muito grande, em função das coisas que ela passou lá e as pessoas lidam com isso de formas diferentes, de repente tem gente que passa pela mesma situação e hoje ri disso, mas ela ficou com uma revolta grande, que ela queria se pudesse ela matava alguém lá (+) né? De tanto que foi a raiva dela, porque ela não sabia se comunicar, não conseguia se comunicar com ele e (+) e pra ela parecia que as pessoas estavam fazendo pouco caso, isso existe realmente né?

Bruno: E eu tenho a experiência de da Espanha, que a minha prima foi pra lá e ela fala assim, Bruno, eles não estão preocupados se você não sabe não (!), eles falam um espanhol lá de catalão lá, ela é professora de espanhol, você fala, fala, fala, fala e eles não entendem nada (!) e você não entende nada que (es)tá falando (!), parece que é um zumbido (+) que fica, porque a sensação de quando você não entende uma língua é essa né? É um barulho! (!), você não entende nada! (!) E ela falando que eles não tem essa questão de te (+) ah! te(r) a paciência de te explicar, isso porque são pessoas diferentes. É claro que se você procurar um pouco, você encontra uma alguém que te dê essa né (+) clareza, de ter a paciência de explicar o que é que (es)tá querendo dizer ou te ajudar alguma coisa, mas não é todo mundo que acontece isso. E isso não vale só pro inglês, vale pra todo mundo de língua estrangeira.

Pesq: Isso é engraçado, porque se a gente vai pra um lugar, a gente quer hospitalidade (!) (o professor interrompe)

Bruno: É! Porque assim, a sensação que você tem quando um americano ou que um estrangeiro vem para o Brasil, ele é super mega bem tratado né? Todo mundo que(r) atender ele (+) e de repente você não tem isso lá.

Pesq: Aí, você já fica (+) é um choque, choque cultural né?

Bruno: Porque eu tenho que saber e ele não tem que saber? (!!!) Ele tem que chegar aqui, ele tem que falar português! (!!!) Ele que se vire pra fala(r) português! (!!!), mas você (+) mas aí é cultural né? É a questão de você ser mais receptivo (!), é a questão de você ser mais cortês com relação as coisas, com relação as pessoas, (vo)cê que(r) prestar um auxílio, independente de você estar ganhando alguma coisa por isso (+) né? Simplesmente pelo fato de você poder ajudar, você ajuda assim, independente sem querer saber porque (es)tá ajudando. Acho que é isso, amiga!

Pesq: Muito bem! Deixa eu te falar, lá no início, eu voltei lá pro (+) pro Paulo Freire e (+) ele fala que a educação é um ato político, e ele acha que tudo isso vai (+) vai ocorrer o quê (+) com essa (+)

trabalhando com essa questão política dentro da educação, ele diz que nos podemos formar um leitor crítico, consciente do seu papel de cidadão, ou seja, capaz de produzir discursos e contra-discursos acerca da dominação (o professor interrompe)

Bruno: Não, eu acredito nisso também (!!!), mas assim, eu acredito nisso não sendo função principal e exclusiva do professor (+) né? Porque não tem como eu trabalhar com (+) com um aluno naquele ambiente que eu tenho ali em sala de aula com ele, sendo que nos outros ambientes que ele frequenta, na escola, em casa, sei lá onde mais ele vai, ele tem uma outra visão disso, então assim, eu acredito também que o aluno que ele lê mais, o aluno que ele tem uma conversa a respeito de assuntos que são diferentes do que uma criança tem ou um adolescente tenha né? Com os pais ou com outras pessoas falando de outras coisas, ele tem uma questão crítica, um ponto de vista diferente (+) né? Ele num(não) (es)tá dentro só daquele blocozinho ali que ele só vê o que (es)tá na frente dele, não ele tem outros ponto de vista e ele começa a refletir sobre aqueles outros pontos de vista. Eu acredito que sim, o aluno que lê mais, com certeza ele tem uma aprendizagem maior, ele vai saber se posicionar a respeito de alguns assuntos que de repente não são da faixa etária dele né? Mas em função do que? Da leitura que ele tem. Isso não se dá só no âmbito escolar né, em casa, tem a mãe, o pai que são parte do processo aí, que a gente entende que educador é aquele que dá educação (+) né? E o pai é (+) quer dizer era pra ser pelo menos né? Os primeiros que dessem a educação pros filhos, mas isso hoje se perde muito (!). O pai que tem um filho na escola particular, dentro da escola particular, ele acha que a função dele enquanto educador do filho começa e termina ali, porque ele (es)tá pagando a mensalidade, pronto. Tô pagando uma escola bacana pro meu filho, então ele vai ser bem educado, aí tudo aquilo que você constrói aqui, porque você até consegue construir algumas coisas, ele pega e destrói na casa dele, porque não dá conta de dá(r) seguimento (+) pra aquilo que foi mandado ali, porque às vezes é difícil você falar não (+) né? E aí fica complicada a situação. Com certeza assim (+) funcionaria se fosse um trabalho de grupo (!), a escola fazendo a parte dela (!), a família fazendo a parte dela (!), aí sim um objetivo comum, tem que ter um objetivo comum (+) né? E não é!

Pesq: Ah tá! Ele (Paulo Freire) também fala assim muito sobre a pedagogia crítica, que na verdade é qualquer ramo, qualquer campo que trabalha com a crítica, principalmente na nossa área de línguas que é a linguística aplicada né? (!). Então, ele fala assim que na pedagogia crítica, os alunos são vistos como agentes de transformação desse mundo e em busca de uma sociedade mais justa e igualitária. O que você acha disso? Você acha que (o professor interrompe)

Bruno: Se são agentes de transformação! (!)(+)

Pesq: Isso!

Bruno: Claro que são! (!) São seres pensantes (+) né? (!) A partir do momento que ele tem uma opinião a respeito de alguma coisa e ele consegue com os argumentos que ele tem, convencer outras pessoas daquilo que ele (es)tá falando, ele (es)tá fazendo uma mudança (+) né? Nem que seja no grupo que ele faz parte, ali na escola, no grupo de colegas que ele tem mais afinidade ali, se ele consegue convencer as pessoas, mas quando a gente fala de convencer é ter argumentos pra que levem as pessoas a pensar daquele jeito dele, ele tem que convencer as pessoas que o quê ele (es)tá falando, aquilo que ele viu, que ele leu tem uma funcionalidade maior do que (+) foi dito anteriormente, do que a pessoa tinha como ideia fixa pra (+) determinado assunto.

Pesq: Aquilo que é dado como universal, como certinho, fechadinho, bonitinho.

Bruno: É fechado ! (!) Então num (não) é! Às vezes, as pessoas têm essa visão, em função de alguma coisa que elas ouvirão (+) né? Porque às vezes quando (es)tá com isso fechado na cabeça, mesmo ela (pessoa) lendo alguma coisa, ela não consegue se posicionar diferente porque aquilo já (es)tá muito fechado pra ela (+) né? E aí se tem uma outra pessoa que consiga com argumentos sólidos né? Ali bem embasados, te convencer do contrário, aí você começa a ter um outra perspectiva, e aí você faz leituras de outras coisas de forma diferente, em função de quê? Em função dessa nova imagem que você vai te(r) aí (!), a construção de um novo conceito, que você vai esta(r) ajudando a construir a partir de agora, porque você começou a pensar diferente, em função daquilo que você ouviu e que acreditou como verdade pra aquele momento ali (+) né?

Pesq: Ah tá! Joia!

Pesq: Na parte da língua inglesa, tem esse autor, o *Pennycook*. Esse autor tem trabalhado muito com a questão crítica na linguística aplicada, principalmente no exterior. É (+) ele fala assim que a expressão do inglês no mundo é vista como natural, neutra e benéfica. Natural porque (+) é inevitável as forças que recebemos por meio das relações que se estabelecem, neutra porque acaba atendendo a todo mundo e a todos os contextos culturais, e benéfica porque é uma condição para a cooperação e equidade (o professor interrompe)

Bruno: Eu com relação aos contextos culturais, eu não acredito que seja assim, ai que o inglês atende todo mundo, não atende! (!) Se eu tô falando de língua aí sim (!), pode até ser que ele atenda grande parte da população aí, mas cultural não (!), porque tem gente que tem a cultura (+) que acha a cultura americana (+) fútil, é (+) o capitalismo muito exagerado, então, tem muita gente que discorda disso, então acredito que seja neutra em função disso, acredito que seja neutra em função da comunicação né! Porque se você tem mais facilidade para se comunicar com outras pessoas de outros países, uma vez que você fala inglês, mas a (+) eu penso, acredito nisso, cultural não. É claro que deve trazer alguma influência, mas a influência que ele exerce é (+) com relação ao que o mercado pede, e as pessoas que recebem essa influência, às vezes, nem se dão conta (+) disso né? Elas consomem produtos que são norte-americanos, mas não porque são norte-americanos, mas porque elas gostam deles, então não estão ah, porque eu vou consumir isso em função de ser de lá (!) e é igual de lá, eu quero ser igual de lá (!), não consome porque acha bacana ou porque tem um gosto, sei lá! (!)

Pesq: Ou pela qualidade

Bruno: É! (!!!)

Pesq: São outros fatores!

Bruno: É! (!) Não porque é feito (!!!), fabricado nos Estados Unidos (!) ou em outro país de língua inglesa, mas acho que eles consomem em função do que eles querem pra eles e não de onde veio e (+) ou pra ser igual a fulano ou ciclano. Claro que ainda tem gente que faz isso né?

Pesq: Como eu te falei, essa foi uma pesquisa feita com vinte professores no Mato Grosso, por essas duas professoras, Maria Inês Pagliarini Cox e Ana Antônia de Assis-Peterson. Eu tenho até curiosidade de saber se foi só uma pesquisa ou se faz parte de um trabalho maior, como o nosso.

Bruno: É porque assim, era interessante, elas darem continuidade disso hoje né? Porque elas elas têm o resultado de 2001 e como seria esse resultado dez anos depois, em 2011?

Pesq: Exatamente!

Bruno: Porque mudaram muito as décadas. Se você pegar os anos sessenta, pegar os anos noventa com toda a introdução da internet, meu Deus do céu, gente! (!!!) Então, assim, tem mudado muito. O aluno hoje, por exemplo, o aluno seu hoje, ele tem muito mais conhecimento, tem muito mais acesso as redes de comunicação do que você tinha quando você era aluno (!).

Pesq: Com certeza! (!) Nossa! Nem se imaginava no meu tempo! (!)

Bruno: É outro mundo! (!!!) E a gente tem que começar a lidar com essas diferenças deles aí né? É facebook, é orkut, é num seu o quê, é msn! (!) Então, tudo isso pra eles é muito próximo da realidade deles, o que não era na sua, e a gente tem que acabar se adaptando a essas invenções tecnológicas, porque a gente tem que acompanhar (+) né? Não dá pra gente ficar lá pensando na época em que a gente estudava e agindo da mesma forma, porque o cliente hoje (!!!), porque nas escolas particulares aí, você deixa de ter alunos e passa a ter clientes. O cliente hoje é outro, não é? Eles exigem outras coisas, você que já (es)tá dentro do mercado, você tem que começar a trabalhar pra atender esse cliente seu, que hoje é mais exigente em função de algumas coisas e menos em função de outras. E aí, você enquanto profissional, você tem que se adequar, você tem que atender as necessidades do mercado e tem que atender o quê seu cliente quer né? É esse que é o desafio!

Bruno: Você estudou aqui no Colégio sua vida inteira! (!!!) Como que era o Colégio na sua época e como que ele é hoje? (!)

Pesq: Nossa! (!!!) Incomparável! (!)

Bruno: Tá vendo! (!) Eu nem tô falando de instituições diferentes, estou falando de uma mesma instituição em períodos diferentes (+) né? Que muda muito (!!!), em função de quê? (!) De toda essa mudança que (es)tá acontecendo no mundo aí. Porque é mudança mundial e não é só daqui de

Taguatinga ou só daqui do Colégio.

Pesq: Realmente é global! (!) Eu achei muito bom que você se atentou nos excertos, para o que cada um falou, eu li, gostei, achei interessante também, me questionei de muita coisa, mas como você trabalhou bem isso daí, eu resolvi passar para os resultados finais encontrados na pesquisa, de forma bem geral, então elas (as autoras) falam que a maioria dos professores que elas entrevistaram desconhece o que seja a pedagogia crítica e falam que ela se configura apenas na reflexão sobre o seu fazer pedagógico cotidiano.

Bruno: As professoras?

Pesq: É as que elas entrevistaram. Porque pra eles (professores), ser crítico é apenas refletir. Você acha que é por aí?

Bruno: Eu acho que não! (!) Eu acho que vai um pouquinho mais além disso daí (!). É claro que vai de pessoa pra pessoa, tem gente que (+) que é muito tranquilo e que de repente escuta alguma coisa, e aquilo até mexe com ela (+) né? De alguma forma, mas ela (+) esse mexer, essa questão num (não) é forte o suficiente pra que ela comece a divulgar isso né? Essa novidade que ela entendeu. Então assim, ser crítico é você entender alguma coisa, ter o seu ponto de vista a respeito dele e às vezes, você fazer com que as pessoas entendam isso de outra forma, tentar mudar alguma coisa que é estabelecido já, em função do que você acha de correto ou da visão que você tem ali, então assim, é (+) refletir, ah refletir, ah tá pronto e acabou! É isso mesmo, e você não faz nada! Você acaba deixando passar alguma coisa que seria importante de repente se você conseguisse passar pra outras pessoas. É mudar conceitos (!), é mudar valores (!) a respeito de um ponto de vista seu, de uma visão sua! Às vezes, você consegue, às vezes não! E às vezes, você percebe que essa visão nova que você tem é errada e às vezes, você volta pra anterior e não (+) porque aí se você tem uma visão nova, você começa a ficar mexido, você começa a ficar incomodado (+) né? Porque fala ôpa, se eu consegui em determinado momento disso que eu li ou ouvi agora perceber um outro ponto de vista, pode ser que não seja esse (+) o correto, esse novo que eu li, mas de repente tem outro. Então voltar pra alguma coisa que já tinha como certo já, depois dessa mexida que te deu, aí eu acho que é complicado (!), porque aí se mexeu, se sentiu incomodado de alguma forma ali é porque alguma coisa não (es)tava completamente do jeito que você achava que era.

Pesq: Hum hum! Houve uma quebra de alguma coisa.

Bruno: É! (!) E aí, você parte pra um outro caminho e de repente não é aquele, voltar e ficar lá (!), não me parece coerente (+) né? Então, você volta, mas você volta pra partir pra outro caminho, porque aí você foi mexer com aquilo ali tem que (es)tá aberto pra ouvir outras coisas e pra de repente descobrir outros valores a respeito do que você tinha como dado concreto na sua vida ali, naquele momento, a respeito do assunto.

Pesq: Hum hum! Então, elas falam também que (+) existe muito um discurso sobre (!!!) a crítica e não na crítica. O pessoal fala fala, ou seja, ali ao redor, mas não está dentro, engajado e que isso é notável e resultante como na divisão teoria e prática, ensino e aprendizagem (o professor interrompe)

Bruno: Mas aquilo é o comodismo (!), é o comodismo porque às vezes, você se sente mexido, mas aquela situação lá não é suficiente pra que você divulgue aquilo te mexeu né! (!) Porque aí de repente, seria a crítica (!), é você colocar abertamente aquilo que foi (+) transformado né? De acordo com o que você pensava anteriormente, você não passa isso pra frente e aí você só usa aquilo como reflexão, mas isso acaba que não muda nada na sua vida e aí realmente é diferente né? E você criticar e você fazer com que as pessoas entendam aquilo da forma que você (es)tá pensando né? É ter argumento e ponto de vista diferente pra convencer as pessoas de uma outra coisa (!) e aí isso dá trabalho (+) né? E aí a questão política, aquela pessoa que é mais aguçada politicamente, aí ela sim (!!!), ela vai levar isso pra frente, aquela que num (não) é (!), ela normalmente vai deixar isso passar, ela pode até concordar (+) quando ela vê uma outra pessoa que tem o mesmo pensamento dela, mas de repente ela nem tem força pra se juntar aquela pessoa pra formar, porque pra ele é muito cômodo ficar do jeito que (es)tá (+) né? É igual aquele livro: Quem mexeu no meu queijo? Gente (+) é perfeito aquilo ali! (!) Você leva tapa na cara toda hora (!!!) que lê aquelas paginazinhas ali (!). É claro não tem que ficar abitolado naquilo ali, mas se você começa a pensar que quando (es)tá confortável pra você, você deixa de tentar

descobrir coisas novas, (vo)cê pára (+) eu quero (+) eu quero conhecer coisas novas, porque (es)tá bom, vai que fica melhor, porque senão ficar melhor você pode voltar. Você tem um caminho já que você sabe que é bom (!), mas vai que tem um caminho melhor (!), se você não procura ele, você deixa de conhecer e aí deixa de viver um monte de coisa boa né?

Pesq: Experimentar né? Ousar!

Bruno: É, tem que ser ousado! (!!!) Porque se aí não der certo, você tem uma experiência já que deu certo. Então, a partir daquela você procura outra (+) né? O ruim é quando você (es)tá numa que não te dá resultado positivo e você mesmo assim tem que procurar mudança, porque aí você vai voltar, quando você errar de novo, você vai voltar pro lugar ruim. Tá confortável não pode ficar, tem que se mexer! (+), pra achar o melhor ali.

Pesq: Com certeza! Você até falou um pouco bem no início (Piaget, Vygotsky, Wallon) e vai falar mais um pouquinho, que você falou (+) eu falei na teoria e você ilustrou, quando fala que o resultado da pedagogia crítica tem uma divisão teoria, prática, pesquisador, professor. Foi igual como você falou que teve a reunião e eles falaram que a teoria era uma coisa e te mostraram na prática outra, e você não se sentiu incomodado? (!)

Bruno: Com certeza, gente! (!) Até na hora da reunião foi um desconforto geral assim né? Porque foi realmente incoerente o quê eles falaram. Você senta no banco da faculdade, você vê toda aquela história linda né? Baseado em tudo que os estudiosos lá escreveram e de repente você está em sala de aula e se depara com um universo completamente diferente, com situações diferentes né? E aí você começa a perceber que aquela receita que (es)tava lá pronta, ela não serve pra todas situações (+) né? E às vezes, você nunca vai nem usar aquela receita lá, porque mudou muito já da época que o pessoal escreveu, mas aí se você quer fazer diferente, tem que começar a pesquisar e estudar, porque aí é a sua visão a respeito de determinados assuntos que vai ser levada para outras pessoas (!). É a questão do criticar, é você criticar aquilo que foi (+) ah, eu não concordo! Eu não concordo só por que eu não quero concordar, né? (!) Se você concorda com uma coisa, beleza! Se você não concorda, aí não concordar, mas tem que dizer por que não concorda e mostrar por que é isso (+) né? Porque simplesmente falar que não concorda só pra contrariar não funciona. Então, você ah, isso daqui que Paulo Freire disse em tal situação não funciona, em função disso que mudou, aí você vai (es)tá começando a levar a sua idéia a respeito de determinado assunto para outras pessoas e as pessoas vão começar a ter pensamentos diferentes daquele que já era imposto, como certo, né? Porque elas, olha é mesmo! Então é essa questão do criticar e refletir! (!) Se você critica, tem argumentos pra levar as pessoas a refletirem, e a partir dessa reflexão mudar alguma coisa na vida delas (!), você fez um trabalho tranquilo, né? você conseguiu mexer com as pessoas da mesma forma que foi mexido, mas se não (!), se simplesmente não concorda e às vezes, a gente não se dá nem o trabalho de pensar em uma forma diferente de agir, né? (!) Ah, então não concordo, pronto e acabou! (!!!) Nem quero mais saber disso daí! (!) Eu acho chato! (!) Não funciona, porque você não vai resolver nada. Você vai continuar tendo a teoria lá (!), que foi escrita a alguns anos atrás, com a experiência de outras pessoas e vai deixar de passar a sua experiência, que de repente é mais atual (!), que de repente tem (+) atinge pessoas num grupo maior do que isso daí.

Pesq: Isso! Jóia! Muito bem! É isso, já te perturbei demais! Quero te agradecer! (!)

Bruno: Amiga, você sabe que pode perturbar né?

ANEXO K - Planejamento da aulas implementadas

Planejamento com a 1ª música em 30/05/2011

Música: *I Still Haven't Found What I'm Looking For* - U2

Pesq: Então, vamos lá! A primeira música que você escolheu foi essa do U2.

Bruno: *I still haven't found what I'm looking for.*

Pesq: Exatamente! E como você pretende assim trabalhar em sala de aula? Como você está pensando?

Bruno: Então, o exercício primeiro pra gente trabalhar com o vocabulário, a gente começa a separar para eles completarem (+) ouvir a música e completarem, a ordem dos parágrafos. E essa música dá pra completar bastante porque dá pra trabalhar o Presente Perfeito porque tem várias partes dela que tem a estrutura do Presente Perfeito bem formadinha do jeito que eles (+) que eles vêm na gramática, né? Então é bem bacana, por isso aí. A princípio, a ideia é essa (+) né? Começar a trabalhar com o vocabulário para eles completarem, colocar os verbos, pode colocar só os verbos lá em baixo (na folha com a letra da música) e depois pedir para eles passarem os verbos pro Particípio Passado, né? Completar com o *have* ou *has*, no caso aqui vai ser só *have*, mas enfim, lá eles vão ter que saber que vai ser *have* ou *has*, se tiver a terceira do singular, por exemplo. E tem até um exercício que a gente pode fazer depois, eu posso pedir que eles transcrevam as frases do *Present Perfect* pra terceira pessoa do singular (!), porque eles vão ter que mudar de *have* pra *has* né?

Pesq: Isso!

Bruno: A ideia prin inicial assim é essa.

Pesq: Essa parte de gramática, revisando o conteúdo que eles já viram durante o bimestre.

Bruno: Aham!

Pesq: Joia! (!)

Pesq: E a proposta da pesquisa que é atender aquela questão crítica que eu venho te falando desde o início. Que é a gente trabalhar realmente o que (es)tá falando na música. Ou seja, trabalhar a letra da música, sua interpretação, seus significados e associá-los a temas sociais.

Bruno: É bacana essa daqui porque ela fala de valor, né? Se a gente começa a (+) o início da música (vo)cê começa a ter idéia de que de repente é um homem falando pra uma mulher, mas a gente percebe que não é um amor de homem pra mulher, (es)tá falando do amor de Deus (!), (es)tá falando dos valores (!), que ele procura, já teve em vários lugares, segurou inclusive até na mão do diabo, mas ele não conseguiu encontrar o caminho dele, então assim, ele (es)tá buscando o dele. Dá pra falar de valor assim, o que é pra eles (alunos) cada coisa, o que eles querem da vida deles, o que eles buscam, o quê que eles buscam, se eles buscam ou se eles esperam cair no colo deles.

Pesq: Hum hum! E assim, como fazer isso na prática na sala de aula, de forma a despertar essa consciência crítica?

Bruno: Então, dá pra trabalhar isso daí com debate em sala de aula. Falar disso com eles lá! Bacana.

Pesq: Jóia, muito bom! Aqui tem até a letra da música pra gente dar uma olhadinha em quê que a gente pode trabalhar (+) (o professor interrompe)

Bruno: É então, aí (+) oh essas partes aqui no começo da música mesmo: *I have climbed the highest mountains*, essas partes todas de *Present Perfect*, a gente pode trazer elas desse mesmo jeito aí. A letra da música e deixa o espaço aqui pra ele completar, só que a gente coloca na caixinha lá em baixo (folha da letra da música), só o verbo porque ele vai ter que lembrar da estrutura, o sujeito que tem que ter um verbo auxiliar que é o *have* ou o *has* e o verbo tem que (es)tá no particípio passado (!). Aí, é bacana porque aqui tem tanto verbo regular quanto verbo irregular, aí é tranquilo pra fazer isso daí porque dá pra trabalhar com dois tipos de verbos na (+) na música.

Pesq: Ótimo! Aqui do lado da letra, temos a tradução da música, pra gente ter uma ideia do quê que a música fala pra gente trabalhar essas questões (+) questões sociais em sala de aula (o professor interrompe)

Bruno: Mas aí a tradução não iria na folha deles. A gente pode fazer um (+) passar um vídeo para depois que eles tiverem completado a música, a gente falar um pouco a opinião deles, o que eles acham da música (debate), o quê que a música fala e aí depois, a gente passa um vídeo com a tradução da música para eles conferirem se o que eles falaram de vocabulário, interpretação é realmente o que a música (es)tá falando. Vai ficar bacana (!), eu acho. E dá o tempo mais ou menos da aula porque eles (+) eles vão (+) pra completar, eles vão demorar um tempo porque o inglês do Bono (U2) é um pouco complicado, que é irlandês, então eles vão ter um pouquinho de dificuldade nisso daí, então vai ser necessário repetir a música mais de duas vezes, eu acredito, pra que eles completem aí.

Pesq: Aham! E eu pensei que você pode dividir a turma em sete grupos de cinco alunos, cada grupo recebe um parágrafo da música e conversa entre si sobre o que diz naquele trecho e tenta transpor para a nossa realidade.

Bruno: É interessante! Gostei! Podemos fazer isso daí.

Pesq: Que bom! E depois, desse debate em grupos menores vai pro debate geral.

Bruno: É mais pro final, tinha que ser depois que a gente já trabalhou a música porque eles já sabiam o quê que se tava falando, a música, é bacana! (!) E a gente pode pegar figuras, recortes de jornal e revista e mostrar pra eles e pode perguntar o que ele acha, questão de valor, se é o dinheiro que conta na história toda, o quê que é, né?

Pesq: É porque apesar da música falar da questão religiosa, fica evidente essa temática social (consumismo, capitalismo), no primeiro parágrafo: “eu escalei as mais altas montanhas, eu corri através dos campos” (o professor interrompe)

Bruno: E ele fala, eu ainda não achei o que estou procurando. É o foco, a gente pode perguntar pra eles: o que é que eles estão procurando? O que eles querem alcançar? É bom porque pode falar a questão da disciplina que eles não estão levando muito a sério isso tudo! Pode falar disso, quer passar no vestibular da UnB meu queridão? (!) E aí? (!) Tá esperando só a vaguinha chegar no teu colo aí ou você vai fazer alguma coisa pra passar? Ao mesmo tempo cutuca um pouco na ferida deles pra ver se eles acordam pra Deus porque (es)tá difícil!

Pesq: Aquela questão, você vai fazer o quê? O que você deseja? O que você vai querer da sua vida?

Bruno: Porque só querer é fácil, né? (!) O primeiro passo é querer, quando a gente que (r) alguma coisa, a gente tem que correr atrás, mas se você fica (r) só querendo não adianta, se não fizer nada pra conquistar é (+) mais complicado! Não fica bacana com (+) esses slides com as figuras aí, né? A gente já vai usar o *data show* mesmo para passar os vídeos.

Pesq: É legal! (!) Slides com as figuras, já que a gente vai usar o *data show* mesmo. Que (+) tipos (+) quais figuras assim (+) que a gente pode colocar?

Bruno: Eu pensei em (+) carro, roupa da moda, celular de última geração, *notebook*, ah dinheiro que leva a tudo isso né?

Pesq: Boa!

Professor: A gente pode colocar *ipod*, *iphone*, sei lá o nome (+), tatuagem e *piercing* que estão em evidência na idade deles.

Bruno: É!(!)

Pesq: E assim, tudo isso surge do capitalismo, a gente pode colocar figuras que represente isso.

Bruno: Falando de capitalismo, eu lembro do consumismo. E ainda nos slides, podemos colocar trechos da música e perguntar o que eles compreendem.

Pesq: Isso aí! Podemos tocar nessa questão também. A gente aproveita e coloca algumas perguntas pra que eles se posicionem.

Bruno: Ah, beleza então! Tranquilo! Vai ficar bacana!

Pesq: Então é, tá tranquilo! Retomando, a gente começa entregando a música (o professor interrompe)

Bruno: É pra eles completarem e aí pode ter um vídeo na primeira (+) na primeira vez que a gente passar a música, a gente passa só a música sem vídeo nenhum (!), depois a gente passa a música com clipe, pega um clipe, é velhinha a música, mas tem *shows* mais novos que a gente consegue (+) uma versão mais atual aí. E aí, a gente passa pra eles verem o clipe também pra interagir um pouco mais, né? Porque o U2 a galera gosta (!), no geral né?

Pesq: Falando em velhinha, você sabe assim de quando é essa música do U2? Eu adoro U2, mas não sei de quando é!

Bruno: Sei não (+) amiga! Vamos ver ali (na internet).

Pesq: (Olhamos na internet, no site vagalume) É um pouco antiga mesmo!

Bruno: Você viu de 1987.

Pesq: Acho esses dados importantes pra gente falar pra eles, pra eles situarem o contexto em que a canção foi lançada, produzida e a autoria também.

Bruno: É, eu não tinha pensado nisso, aqui no site (vagalume) tem a discografia e a biografia.

Pesq: Legal! Podemos aproveitar daí!

Bruno: É a gente tira daqui (site vagalume) (+) e lê pra eles.

Pesq: Isso, pode ser! Em que parte da aula?

Bruno: Pode ser no início, depois da entrega da folha (letra da música)

Pesq: Certo! Continuando (+) passa a música pela terceira vez.

Bruno: Na terceira vez, a gente passa o vídeo com a música com a legenda em inglês pra (+) pra eles corrigirem e na última, a gente passa o vídeo com a tradução.

Pesq: Muito bom! Essa é a primeira parte da aula e a segunda? (retomando os passos)

Bruno: Vou pedir pra turma se dividir em sete grupos, cada grupo recebe um trecho da música, eles vão ter que ler e interpretar aquele parágrafo e tentar associar pra realidade, questão social, isso deve levar no máximo uns dez minutos. E depois, a gente abre o debate com uso dos slides.

Pesq: Fica assim, então, esses passos. Muito obrigada, viu!

Bruno: De nada, que isso!

Planejamento da aula com a 2ª música 06/06/2011

Música: *Just the Way You Are*

Pesq: Então, essa é a segunda (+) que você escolheu foi (o professor interrompe)

Bruno: *Just the way you are.*

Pesq: Do Bruno Mars.

Bruno: Famosinha, né!? (!)

Pesq: Ah, eles nem vão gostar, imagina! (!)

Bruno: Nada! E as meninas!? Porque essa música aqui, teve um dia que as meninas vieram pra (+) pra mim: “Professor, o que tá falando aqui?” Era uma cartinha, as meninas do 2º B eu acho, é uma cartinha pra mim, aí eu li e falei vixe Maria! (!!!) Quem é que mandou isso daqui? (!) Quem é essa paixão toda? (!) Veio da onde meu Deus? (!) “Ah, professor! Um menino mandou pra mim!” (!!!) e era o refrão: *When I see your face* e mais num sei o quê. Aí, ela (aluna), professor traduz aqui pra mim, eu fui lendo pra ela, né? Falei, gente do céu é muito amor pra minha cabeça, né?(!) Mas eu nem sabia que era uma música, na hora que elas me mandaram só a letra, eu não sabia (+) eu assim (+) me foi familiar, mas eu não consegui na hora (+) né? Identificar porque eu pensei (+) copiou de algum lugar, não pensei que fosse de uma música, sei lá de onde ele tinha tirado.

Pesq: Aham, legal!

Bruno: Eu falei vou levar essa música pra esses meninos e aí, agora, dia dos namorados chegando né? Vão ficar doido! (!)

Pesq: Nossa, vai dar certinho!

Bruno: Porque aí, dá pra fazer uma coisa bem engraçada com eles lá, tipo pedi(r) pros meninos virem na frente da sala e declamar alguma coisa pras meninas. (em inglês)

Pesq: Fazer tipo uma encenação?

Bruno: É uma cena! Dá pra fazer uma ceninha!

Pesq: Ah legal!(!)

Bruno: Vai ser engraçado! Porque eles são doido, né? Então, pronto! Junta o doido com a loucura,

pronto!(!) (risos)

Pesq: (risos)

Bruno: Essa daqui (música) dá pra trabalhar mais vocabulário (+) né? E a gente pode colocar mais palavras também, porque na do (+) na do U2, a gente trabalhou muito gramática, bem a estrutura da frase. Essa daqui não precisa tanto, a gente pode trabalhar mais com vocabulário mesmo e aí, posso pedir uma atividade depois pra eles, pra eles pra sublinhar verbos, agora que eles estão vendo *Tag-questions*, pra que eles sublinharem verbos ou frases que estão no *Present Simple* e pedir pra que eles façam frases com aqueles verbos usando *Tag-question*, ou colocar na interrogativa e negativa que ele vai precisar de verbo auxiliar também, aí dá tranquilo pra fazer com essa música porque tem uns verbinhos irregulares.

Pesq: Abre mais opções, vamos dizer assim?

Bruno: É mais bacana, a letra (+) é não se repete tanto, né? E o refrão é bacana e vai dá uma aula essa daí, certinho, porque até (+) eles vão fica(r) empolgados né? E as meninas vai fica(r) lá suspirando o tempo todo, querendo um um amor desse daí. (risos)

Pesq: Com certeza! (risos)

Bruno: A gente pode fazer do mesmo esquema, trazer o vídeo também dele, tem no *youtube*, no vagalume também tem, um vídeo desse daí, que fala da letra direitinho da música. Dá pra colocar primeiro só a música sem o clipe, senão eles não completam nada, depois, com o clipe e depois, que eles tiverem completado, a gente passa com a legenda em inglês pra eles conferirem e corrigirem se (es)tá tudo certinho e tem uns que não vai pega(r), mas senão pega(r) a gente vai falando e aí, depois por último, a gente passa aaa (+) tradução, um clipe com a legenda em português.

Pesq: Até mesmo porque não adianta, eles ficam ansiosos de saber, ainda mais as meninas, como você falou já veio pra traduzir o trecho da cartinha (o professor interrompe)

Bruno: Acho até que elas já sabiam (!), depois eu não comentei com elas, mas depois que elas vieram me mostrar, acho que elas descobriram que era trecho de uma música, mas não vieram me falar.

Pesq: E a questão crítica, porque aqui na tradução fala “Seus olhos, seus olhos, fazem as estrelas parecerem que não tem brilho” (o professor interrompe)

Bruno: É muito amor isso daí!

Pesq: “Ela é tão linda, e eu digo isso a ela todo dia” e eu acho interessante nessa parte “Quando eu vejo o seu rosto, não há nada que eu mudaria”.

Bruno: Ah, a gente pode fazer um debate, né?

Pesq: Pode ser!

Bruno: Falando dessas coisas, beleza. A gente fala(r) exatamente isso, porque tem um ditadinho que fala assim: Quem ama o feio, bonito lhe parece!

Pesq: Hum hum!

Bruno: Que a beleza não é um padrão estabelecido pronto daquele jeito e acabo(u) né? (!) Tem gente que gosta de um jeito e tem gente que gosta de outro (!). Você tem que achar só a tampa da sua panela aí né? A gente pode falar disso, o quê que eles querem, do quê que é padrão de beleza, se é ser magro, se é lo(u)ro, se é ser alto, se é ser rico, se é ser pobre, enfim. É bacana!

Pesq: É bom trabalhar essa parte porque a (+) a faixa etária que eles estão é muito propícia, é onde (es)tá construindo tudo isso (o professor interrompe)

Bruno: É muito massacre né? Meu Deus do céu! (!!!) As meninas querendo ser só as modelos lá da passarela, os meninos querendo ser os fortão e aí começa tomar um monte de coisa doida aí, porque quer ser (+) porque que(r) (es)tá no padrão, que(r) que as meninas gostem, que(r) que se interesse por eles.

Pesq: É! A gente vê vários casos das meninas que estão com anorexia, bulimia.

Bruno: Ixi! (!!!) E o tanto de menino tomando um monte de doidera aí. Eu digo: gente, vocês são doido? Treze anos, quatorze anos tomando um monte de remédio lo(u)co aí, esses suplemento aí, que é o professor da academia que indica, não tem formação nenhuma assim né? Às vezes, o curso que ele tem lá é de educação física, num (não) tem nutrição nem nada, pra ficar indicando suplemento nem dieta pros meninos fazerem. E aí, eles pegam e fazem porque querem resultado, aí começa a ver o resultado logo(+) né, porque por conta desse suplemento é rápido o resultado, aí fica interessado e fica empolgado

empolgado porque um fez ficou assim, ah, então, quero também! Aí que é o perigo.

Pesq: É muito interessante porque é a visão idealizada que eles têm. A sociedade coloca que (o professor interrompe)

Bruno: Tá todo mundo querendo ser o Brad Pitt, a Angelina Jolie. E vamo(s) lá, ser feliz desse jeito.

Pesq: Exatamente.

Bruno: Vamos colocar fotos deles nos slides.

Pesq: Boa! Podemos colocar o Brad Pitt, Tom Cruise, Angelina Jolie, pra realmente estimular (o professor interrompe)

Bruno: Vai ser uma doidera (!!!) até eles verem as fotos tudo. Ave Maria! (!) Mas dá, nessa parte (+) nessa parte da aula, eles já vão (es)tá entendendo a música, a letra da música já vai ter passado. Então, vai ser mais tranquilo isso daí porque a gente faz um debate de algo que eles já conhecem, porque eles já vão conhecer a música inteira, já viram a legenda em inglês e em português e tudo mais.

Pesq: Retomando então, teremos duas partes.

Bruno: É! Duas partes.

Pesq: A primeira parte mais gramatical e vocabular, essa parte mais de estrutura. E depois, essa parte mais da crítica, de trabalhar a letra.

Bruno: Hum hum! É isso aí.

Pesq: Ah, quase me esqueci! Aí, antes de você entrar no debate e nas fotos, você fala do contexto musical, fala sobre a biografia. Pode ser?

Bruno: Tá, do jeito da outra (música) né?

Pesq: Isso! E no final, a gente pode pegar uns pedacinhos, trechos da letra da música e perguntar o quê eles entenderam, se eles gostaram, se eles concordam.

Bruno: Pode ser! Aham. Porque vai ter opiniões diferentes né? (!) As meninas vão pensar de um jeito mais, os meninos de outro. Como naqueles trechos da música, a gente fala da beleza, da perfeição. Vai ser bacana, vai ser bacana, acho que vai ser legal com essa música aí (!). E a data agora é propícia né? Dia dos namorados chegando, pense! (!)

Pesq: Num é! Eles vão gostar demais. É isso então?

Bruno: Beleza então, fechado.

Pesq: Obrigada.

Planejamento da aula com a 3ª música em 15/06/2011

Música: *I Don't Know What To Do*

Pesq: Pois é, temos mais uma oportunidade de trabalhar mais uma música, que ótimo! (!). E você escolheu?

Bruno: *I Don't Know What To Do!*

Pesq: Nossa! Os meninos nem vão gostar, imagina!?! (!)

Bruno: Então, gente! Eles já são empolgados com essa música agora e agora que ela é (+) tema da novela tem uma doidinha na novela, que faz a personagem?

Pesq: É a Bibi!

Bruno: Bibi né? É engraçado né? (!), a parte cômica dela assim é bem bacana. E aí, dá pra gente trabalhar com eles, como a gente fez nas outras músicas né? Dá pra trabalhar valor, isso daí, porque é uma mulher que tem dinheiro (+) né?

Pesq: Hum hum, é!

Bruno: Então ela consegue as coisas dela, tudo que ela quer lá (+) por meio do dinheiro dela né? Consegue os homens que ela quer ter relação com eles lá, em função do dinheiro que ela tem, das coisas que ela pode proporcionar pra eles, pelo fato de ela ser rica. Então, acho vai gerar um debatezinho.

Pesq: Vai. Os meninos vão gostar. As atitudes, o jeito que ela se comporta, o jeito que ela fala, o jeito que ela veste (o professor interrompe)

Bruno: Vai ser bem divergente, eu acho que vai ser bem divergente as opiniões. Porque vai ter gente que vão concordar com ela (!!!), tem gente que vai ser contra (!), porque tem pessoal que é mais tradicional que vai achar ela sem vergonha, tem isso aí tudo. Acho que vai ser bem bacana essa música aí, fora que é uma música animada (!), eu acho que eles já vão gostar pelo fato de ser uma música animada (!).

Pesq: Hum hum!

Bruno: É uma música atual que eles escutam em rádio, eles escutam na novela também, então isso é um ponto positivo já.

Pesq: Isso.

Bruno: E trabalhar a personagem traz muito do que a música fala (+) né? Pra (+) pra trabalhar isso, eles vão ter como comparar o quê que a música tá falando com o quê a personagem faz, então a música tema parece bem com ela mesma né? (a personagem Bibi)

Pesq: Eu acho que a música foi feita pra ela na verdade! (!)

Bruno: É! (!)

Pesq: Eu nem sabia dessa música na verdade. Só me atentei quando você falou que ia trabalhar essa, aí que eu fui procurar, fui olhar a letra em português, a letra em inglês e fiz isso que você disse associando à personagem.

Bruno: É isso! Eles vão gostar, eu acho! (!) Vão gostar da música em si (+) né? (!) É uma música uma letra é fácil que não é muito grande, o refrão se repete muito né? É uma música dançante (+) ee a personagem que é da música é bem engraçada, então, acho que vai ser bem bacana legal, legal. Eles já gostaram das outras já (!!!) (+) né? Foi bem positivo as outras aulas, essa então acho que eles vão ser também (+) vão gostar também, eu acho. Vai ser bacana também.

Pesq: E falando na personagem, você assistiu a novela? Conhece a personagem dessa música?

Bruno: Em casa, eu eu (+) só vejo uns dois dias por semana, nos outros vejo às vezes no intervalo lá da escola. Da personagem sei que ela é rica e engraçada, vive do bom e do melhor e que consegue o que quer.

Pesq: Ah tá! E assim, como você pensa em fazer (o professor interrompe)

Bruno: Eu acho do jeito da outras. Pode trabalhar (+) primeiro a gente pode trabalhar pra eles completarem a letra ouvindo e tal, pra trabalhar um pouco de voca, porque essa não vai dar pra trabalhar gramática, eu acho. Acho acho que vai ser mais legal a gente trabalhar vocabulário e aí a gente trabalha vocabulário (+) com essa (+) né? E a gente pede pra que eles completem, depois a gente passa a música (+) né? Pra eles acompanharem se está correta ou se num(não) (es)tá correta, mais uma vez com a tradução e a gente pode fechar ela com um debatezin(ho) a respeito exatamente da personagem. A gente pode colocar a personagem como (+) né? A cara da música. Ela é a cara da música, então quê que (vo)cê acha dela? Porque a música fala exatamente o que ela faz né?

Pesq: Sei, isso. Tudo voltado pra (+) pra personagem?

Bruno: Pra personagem.

Pesq: Puxando essas questões todas que você falou a questão do dinheiro, dela conseguir quem ela quer, na hora que ela quer, com que ela tem (o professor interrompe)

Bruno: É. Pelo fato dela ter dinheiro. Será que o dinheiro é mais importante e tal?

Pesq: E será que é isso que eles querem também?

Bruno: Exatamente.

Pesq: Podemos questionar, se eles se colocassem no lugar dela (o professor interrompe)

Bruno: É. Qual o posicionamento deles? Se eles queriam ter a vida que ela tem. Se tivessem a vida que ela tem, iriam agir diferente, iriam agir igual, como é que é? (+) pra conseguir as coisas né?

Pesq: Interessante (+) as perguntas.

Bruno: Acho que vai ser bacana, mais legal.

Pesq: Com certeza. Esses questionamentos vão ser após o trabalho com a letra da canção, não é?

Bruno: Isso. Primeiro vai ter toda aquela (+) parte de passa(r) a música duas vezes, na terceira a legenda

em inglês e por último (+), a legenda em português (a pesquisadora interrompe)

Pesq: Mas você vai utilizar somente áudio ou o áudio com vídeo?

Bruno: Ah, do mesmo jeito da outra música (!).

Pesq: Áudio e vídeo!

Bruno: É, os dois. E aí, vai pro debate.

Pesq: Peraí (+), lembra do contexto?

Bruno: Ah tá, é mesmo a biografiazinha, tinha esquecido. Depois, então, aí a gente vai pro debate usando os slides, porque você viu né? Que dá uma aula certinha né!?

Pesq: Esses slides, a gente coloca o quê?

Bruno: Foto da personagem, deixa eu ve(r) (+++)

Pesq: Nome da novela (+)

Bruno: Algumas questões, que já até falei aqui. Estrofes da música, como aqui oh (o professor pega a tradução da música) no refrão diz assim: “Eu não sei o que fazer!”, a gente pode perguntar se eles acham que a personagem (Bibi) sabe o quê quer ou não.

Pesq: Boa! Pode perguntar aí se (+), no caso deles, eles enfrentam ou não as situações.

Bruno: É e podemos levar pro (+) pro dia a dia deles (+) né? Assim na escola com relação ao comportamento, as notas.

Pesq: Joinha, isso se eles não se empolgarem muito né? (risos)

Bruno: Ixii, ach (+) eu acho difícil, (risos) eles não ficam agitados. (risos) Até nos slides, nossa! (!)

Pesq: Mas é assim mesmo, depois (+) eee eles se acalmam.

Bruno: Hum hum!

Pesq: Então, retomando os passos. Vamo(s) lá!

Bruno: No iní primeiro momento, eles (a turma) vão tenta(r) colocar as estrofes da música na ordem certa e completar a folha (letra da música com espaços em branco) com as palavras e verbos lá debaixo, vou passa(r) duas vezes, só o áudio na primeira e na segunda, o áudio com o clipe da música. A terceira vai passa(r) a letra em inglês (vídeo com clipe) pra eles corrigirem que tiverem feito e na última aa (+) legenda em português, éé (+) a tradução.

Pesq: Essa é a primeira etapa da aula, isso?

Bruno: É isso!

Pesq: E a próxima (etapa)?

Bruno: Vo(u) perguntar se eles entenderam o que a música diz, se sim, o que foi que ela disse. E vamo(s) pro debate, a gente vai passando os slides com perguntas e fotos pra que eles falem a opinião, o quê que acham do que (es)tá sendo perguntado, se concordam ou não. Daí é isso.

Pesq: Beleza! E a biografia?

Bruno: Pode ser no final?

Pesq: Pode, é pra eles se situarem com relação à música e quem a fez! Algo mais?

Bruno: Então é só. Vai ser bacana? (!)

Pesq: Então tá jóia, fica certo assim então! Vamo(s) ver aí como eles vão reagir!?

Bruno: É porque de todas, a mais dançante é essa né? Teve uma mais séria, uma mais romântica e tal. Vai ser bacana, essa aí com certeza, eles vão gostar! Beleza então!

Pesq: Tá joia! Obrigada!

ANEXO L - Transcrições das aulas implementadas

Transcrição da aula com a 1ª música implementada em 03/06/2011

I still haven't found what I'm looking for

(O professor passa o vídeo clipe da música pela primeira vez, somente o áudio - 4 m 03 s)
(A turma fica em silêncio e tenta colocar a canção em ordem e encaixar algumas palavras)

(O professor passa o vídeo clipe da música pela segunda vez, áudio e vídeo - 4 m 03 s)
(A turma faz silêncio e tenta encaixar as palavras na canção)

(O professor passa o vídeo clipe da música com a letra em inglês, áudio e vídeo - 4 m 03 s)
(A turma se esforça para acompanhar e corrigir a letra da música)

(O professor passa o vídeo clipe com a tradução da canção, áudio e vídeo - 5 m 03 s)

Professor: Gente (+), vocês já conheciam essa música?

Turma: (Uns dizem que sim e outros que não)

Professor: E do que a música fala?

Aluna: De amor.

Aluno: De Deus.

Professor: Do amor entre homem e mulher ou do amor de Deus.

Aluno: De Deus.

Aluno: Do amor (+) de Deus.

Turma: (Todos falam ao mesmo tempo. A maioria acredita que a música fala do amor de Deus)

Professor: Olha o título: eu ainda não encontrei o que estou procurando. Pra nossa sociedade, hoje em dia, o que seria isso?

Turma: (Ninguém responde)

Professor: O que resolveria os problemas pra muita gente, então?

Alunos: Dinheiro (!).

Professor: Então, vamo(s) lá! (!) (O professor lê o primeiro slide) O que você deseja? Olha aí, gente!

Turma: (Os alunos falam todos juntos ao mesmo tempo) (incompreensível)

Professor: (Vo)cês queriam um *iphone* ou um *notebook* de última geração ou um celular banhado a ouro com esses cristais aí, hein? (!)

Aluno: Tudo isso é legal! (!)

Aluno: Eu prefiro o *notebook* (!).

Aluno: Eu o *iphone*.

Turma: (Vários alunos falam ao mesmo tempo sobre qual bem material eles preferem)

Aluna: Ah, eu queria todos! (!)

Professor: Mas é só isso que importa, galera?

Turma: Não! (!)

Professor: Ah tá! (O professor lê outro slide) E aí, o que você procura?

Turma: (Todos dizem o que preferem ao mesmo tempo. Uns dizem carro, outros dinheiro)

Aluna: Com o dinheiro a gente consegue tudo isso daí (!).

Aluno: Então é o dinheiro.

Professor: Claro que o dinheiro (+) né, gente? (!)

Turma: Sim!

Professor: (O professor lê o terceiro slide) O que te satisfaz?

Turma: (Ninguém responde)

Professor: E aí, galera? (!) Ter uma bela casa, mansão. Ser como essas pessoas aí?

Aluno: Com dinheiro, a gente consegue tudo (!).

Aluno: É!

Aluna: Ajuda muito.

Professor: Ajuda como assim (+) gente?

Aluna: A gente fica mais bonito.

Aluno: Pode comprar tudo o que quer.

Professor: Então, aquela velha pergunta: (+) o dinheiro (+) traz felicidade?

Turma: Não.

Aluna: Acho que o dinheiro te dá suporte pra você conseguir algo que pode te fazer feliz, mas a própria felicidade não.

Aluno: Pra mim traz (!). Posso ter tudo que eu quero.

Aluno: É!

Aluno: Eu acho que não! (!!!)

Professor: Por quê? (!)

Aluno: Eu acho que não, porque ter tudo (+) não quer dizer que sou feliz, (+) entendeu?

Professor: Sei. (O professor lê mais um slide) O que você quer? Olha aí, *piercing* e tatuagem, bolsa e tênis de marca.

Aluna: Ah, *piercing* eu tenho (!).

Aluno: Eu também (!).

Aluna: E eu (!).

Aluno: Tatuagem eu quero fazer, professor.

Turma: (Uns dizem que gostam, alguns falam que querem fazer e outros que não pensam em fazer)

Professor: Sim pessoal. Mas só isso basta? (!) É só isso que (+) vocês querem da vida? (!)

Turma: Não! (!)

Professor: Alguém aqui quer passar na UnB?

Turma: (Menos da metade da turma se pronuncia e diz que sim)

Aluna: Claro né? (!)

Aluno: Pode ser em outras também, professor.

Professor: Então, mas, vocês querem passar no vestibular, não é? (!)

Turma: Sim.

Professor: Já é algo que vocês buscam (!), que você querem, desejam, deu pra entender?

Turma: (Ninguém diz nada)

Professor: (O professor lê o quinto slide) Gente, quem é que impõe tudo isso? Por quê?

Aluno: A mídia.

Professor: Só a mídia (+) gente? (!)

Aluna: É mais a TV.

Professor: Quem mais impõe que a gente tenha tudo isso?

Aluna: A gente.

Professor: A gente quem?

Aluna: Ah, professor, as pessoas (+) assim, no (+) geral.

Professor: Isso a sociedade (+) né? É porque (vo)cê só tá no padrão se for do jeitin(ho) que ela impõe, é ou não é? (!)

Aluna: É! (!)

Aluno: Com certeza! (!)

Professor: Precisa ser assim?

Turma: Não! (!)

Professor: (O professor lê a outra pergunta no mesmo slide) Como a sociedade nos impulsiona a querer, a acharmos o que procuramos?

Aluna: Passa que a gente tem que consumir algo ou (+) (es)tá de tal jeito pra (+) (es)tá na moda.

Aluna: Principalmente na TV.

Aluno: É verdade, a TV faz muito isso.

Aluno: E a gente tem que (+) aceitar isso ou dizer que não concorda?

Turma: Dizer que não (!).

Professor: Por quê?

Aluno: A gente é que tem que saber o que é bom ou não pra gente e fala(r).

Aluno: É! Cada um faz o que acha melhor pra si.

Professor: (O professor lê o sexto slide) Consumismo, Capitalismo ... Como combater?

Turma: (Não responde)

Professor: E aí, gente! (!) Como é? (!)

Professor: Vendo as imagens, vocês lembram de quê?

Aluna: Só de comprar! (!)

Aluno: De gastar.

Aluno: É!

Professor: E quem mais influencia para que isso aconteça?

Aluna: A TV.

Professor: E quem mais afeta a sociedade, o capitalismo ou o consumismo?

Aluna: Os dois (+) porque um faz parte do outro. O consumismo (es)tá no capitalismo e o capitalismo no consumismo. Um (es)tá no outro (!).

Professor: E a nossa sociedade é (+) capitalista e consumista, gente? (!)

Turma: Sim!

Aluna: E como (!).

Aluno: Claro né?

Aluno: Muito, demais.

Professor: E como podemos combater tudo isso?

Aluno: Acho que é (+) não aceitar como normal.

Aluno: É (+) tendo a sua opinião própria.

Aluna: Só não comprar tudo só porque (+) (es)tá na moda ou porque passa na (+) TV. Acho que é (+) assim, é parar e pensar se (+) precisa daquilo.

Professor: É não agir por impulso, isso?

Aluna: Hum hum!

Professor: (O professor lê a primeira pergunta do último slide) No 1º parágrafo da música fala que: “Eu escalei as mais altas montanhas, eu corri através dos campos” e no 2º parágrafo: “Eu corri, eu rastejei, eu escalei os muros da cidade”, será que vale a pena fazer de tudo para alcançar o que quer?

Turma: (Os alunos conversam entre si. A maioria responde que sim)

Aluna: Acho que sim.

Aluno: Claro! (!)

Aluno: Melhor se arrepender pelo que fez do que pelo que não fez.

Professor: (O professor lê a outra pergunta) Em um trecho, a música diz: “E então todas as cores sangrarão em uma só, sangrarão em uma só”, ou seja, que podemos ser todos iguais? O que você acha?

Aluno: Acho que que temos direitos iguais, mas somos pessoas diferentes.

Aluno: É! Ninguém é igual a ninguém.

Aluna: É porque (cada um tem seu jeito, sua individualidade. Como cidadão somos iguais porque temos (+) os mesmos direitos, mas na sociedade cada um é diferente do outro.

Professor: Entendi! (O professor lê a última pergunta do sétimo slide) Em outro momento: “Você quebrou as algemas, livrou-se das correntes”, podemos nos libertar do consumismo e do capitalismo? Como?

Turma: Sim! (!)

Aluno: Acho que (+) é não aceitar o que é imposto.

Aluna: Não usar as coisas só porque (es)tá na moda.

Aluno: É usar porque você gosta, não pra(para) mostrar pros(para os) outros que você tem ou porque (es)tá na moda.

Transcrição da aula com a 2ª música implementada em 10/06/2011
Just the way you are

(O professor passa o vídeo clipe da música pela primeira vez, somente o áudio - 4 m 01 s)
 (A turma fica em silêncio e tenta colocar a canção em ordem e encaixar algumas palavras)

(O professor passa o vídeo clipe da música pela segunda vez, áudio e vídeo - 4 m 01 s)
 (A turma faz silêncio e tenta encaixar as palavras na canção)

(O professor passa o vídeo clipe da música com a letra em inglês, áudio e vídeo - 4 m 01 s)
 (A turma se esforça para acompanhar e corrigir a letra da música)

(O professor passa o vídeo clipe com a tradução da canção, áudio e vídeo - 4 m 53 s)

Alunas: Ai, professor, ele é muito lindo! (!) (o cantor Bruno Mars)

Professor: Ah, gente deixa eu ler aqui pra vocês sobre o cantor e a música. (contexto) Ôô pessoal, escuta! (!) Peter Gene Hernandez, mais conhecido pelo seu nome artístico Bruno Mars, é um cantor, compositor e produtor vencedor do *Grammy Awards*, nascido e criado em Honolulu, capital do Havaí. Em 2010, lançou seu álbum de estreia, intitulado *Doo-Wops & Hooligans*, lançado em 4 de Outubro pela Atlantic/Elektra Records. Seu primeiro *single*, "Just The Way You Are", o primeiro da carreira de Mars, atingiu a 1ª posição na tabela da *Billboard Hot 100*, que ocupou por quatro semanas consecutivas.

Professor: E aí, galera! (!) Agora que a gente conhece a música, ela fala de quê? (+) O que fala essa música?

Aluno: Da beleza (!).

Aluna: De uma mulher perfeita (!!!) (+) né?

Aluno: Da mulher perfeita pra ele.

Professor: Idealiza uma mulher perfeita. (O professor lê o primeiro slide) Cabelos bonitos, pele e dentes bonitos (!). Qual a visão criada pela sociedade? (!)

Aluna: Da perfeição.

Professor: E a pessoa perfeita pra mim (+) é a mesma pessoa pra você?

Turma: Não, claro que não! (!)

Professor: Mas, a sociedade impõe um padrão, não impõe?

Turma: Impõe (!). Sim (!).

Professor: Tem que ser alta (!), magra, tem que ser loira (!) (+), tem que ser enfim (uma aluna interrompe).

Aluna: É tem que ser loira (!), ter os olhos claros (um aluno interrompe).

Aluno: Ou nem sempre, nem sempre. Tem um monte de mulher morena que não tem olho claro e é linda.

Alunos: É verdade!

Professor: Dependendo da cultura que você vive tem um padrão diferente aí, mas aqui pra gente qual é o padrão?

Turma: (Ninguém responde.)

Professor: Magro né gente, acho que é o padrão maior aí! As meninas fica aí passando fome. Os meninos querendo tomar (+) um monte de suplemento pra ficar bombado (uma aluna interrompe)

Aluna: Senão aí é fruta né professor! (!!!)

Professor: É. E um monte de gente que (+) (um aluno interrompe)

Aluno: É bomba!

Professor: Como é que é Vinícius?

Aluno: É bomba mesmo!

Professor: É bomba né?

Aluna: (incompreensível)

Professor: (O professor lê outro slide) Pessoas bonitas, corpos perfeitos. Homem e mulher idealizados? (!!) É isso que acontece gente? (!)

Turma: (Os alunos reagem às fotos das pessoas consideradas bonitas, ficam exaltados e todos falam muito ao mesmo tempo) (incompreensível)

Professor: Eei! (!) E aí? (+++) Homem e mulher idealizados? (!) É isso que acontece? (!)

Aluna: É! Acontece todo dia.

Professor: Tem um padrão estabelecido e a sociedade impõe que todo mundo seja assim?

Alunos: Sim! (!) Isso que acontece.

Professor: Você tem que ser assim (!) (+), como as pessoas das fotos?

Turma: Não! (!)

Aluno: Não necessariamente.

Professor: Não necessariamente né? Você (incompreensível) que a sociedade que(r), mas (incompreensível)

Professor: (O professor lê mais um slide) Aparelho, unhas e cabelos postiços. Tudo para a sua beleza! Vale a pena gente? (!)

Turma: (os alunos voltam a ficar agitados, todos falam juntos. Uns preferem cabelos, mas a maioria é favorável ao uso do aparelho ortodôntico)

Alunas: Aparelho vale.

Aluna: Vale a pena, experiência própria.

Aluna: Eu já usei unha postiça gostei e gosto.

Aluno: O quê importa é o que (es)tá dentro da gente.

Alunas: Mas isso é pra melhorar.

Professor: Você querer se cuidar (!), ficar bonito (!) é errado?(!)

Turma: Não!

Professor: O quê que ele (es)tá falando aqui oh, que aparelho, aplique de cabelo e unha postiça, tudo para sua beleza, ele (es)tá falando do normal ou do que é excesso?

Turma: Do excesso.

Professor: Do que é exagerado né? Um monte de gente aí, que faz cirurgia toda hora, tira barriga, bota peito, bota tudo. Porque quer ficar do jeito que nem ela sabe como é que é.

Turma: (Um aluno diz é isso aí. Outros concordam balançando a cabeça. Outros não se manifestam.)

Professor: (O professor lê o último slide que traz trechos retirados da letra da canção.) A música diz assim: “Quando vejo o seu rosto, não há nada que eu mudaria”, vocês acham que isso é possível?

Turma: Sim!

Professor: Dá um exemplo aí, alguém aí (!).

Aluna: Quando é amor de verdade.

Professor: Peraí, como é que foi Joana?

Aluna: Acho que é quando é amor de verdade.

Aluna: O amor é cego.

Aluno: Eu não concordo com isso! (!)

Professor: Quem é que não concorda?

Turma: (Os alunos se exaltam e todos falam ao mesmo tempo) (incompreensível)

Professor: Peraí, deixa ele falar! (!)

Aluno: Não professor é porque (o professor interrompe)

Professor: Gente, silêncio! (!)

Aluno: Não professor, não é que o amor não é cego assim não, acho que você se apaixona (+), tipo (+) não pela pessoa física, mas (+) tipo (+) pelos atos da pessoa. Não é que o amor é cego!

Professor: Tá querendo dizer que você (!) vê a pessoa feia (!!) e independente de qualquer coisa, você gosta dela?

Aluno: É! (!)

Alunas: Mentira! (!!!) Ah tá! Não, não! (!!!)

Turma: (Fica agitada com tantos comentários.)

Professor: Galeraa! (!!!) Vamo(s) ouvir!

Aluna: Primeiro, o homem primeiro olha a beleza física e depois o interior da pessoa.

Aluna: A primeira atração é por fora.

Aluna: O homem em si (incompreensível).

Professor: Marcos (sinalizando para o aluno falar sua opinião).

Aluno: Eu acho que a essência de uma mulher pode transformar ela numa mulher linda (!), mas acho assim que (+) você conhece uma pessoa que seja muito feia, mas com a convivência (+) ela vai mudando assim, o amor.

Professor: Marcos, você falou que a essência da mulher pode tornar a mulher linda (!) e o contrário, a essência de uma mulher pode tornar uma mulher muito bonita em uma mulher muito feia? (!)

Aluno: Pode.

Alunas: Pode.

Professor: (O professor continua a leitura do slide) Em outro momento, a canção fala: “Se a perfeição é o que você busca, então continue assim”, vocês acreditam que podemos ser perfeitos? Por dentro, por fora ou em ambos casos?

Turma: Não! (Todos querem responder ao mesmo tempo)

Professor: Levanta a mão pra responder! (!)

Aluna: Ninguém é perfeito! (!)

Aluno: Não! Não tem! (!!!)

Professor: Mas, oh, se você encontra uma pessoa que te faz bem, uma pessoa que você quis, essa pessoa é perfeita pra você?

Aluna: É! (!)

Aluna: Sim!

Aluna: Cada um tem o que te completa.

Professor: Então, não existe a perfeição (+) Galeraa (!) (+) Não existe a perfeição dentro do coletivo, o que de repente serve pra mim não é pra você, mas o perfeito, individual, de cada um existe? (!)

Alunas: Existe! (!)

Aluno: Com certeza! (!)

Turma: (Todos querem dar a opinião juntos e a conversa recomeça).

Professor: Um de cada vez. Eei! (!) Um, dois, três, quatro, cinco (o professor conta para a turma se acalmar)

Turma: (Os alunos se acalmam)

Professor: (O professor lê a última pergunta do slide para que os alunos discutam.) Cada um pode ser “incrível e bonito, exatamente como é”, como diz a própria música? De que forma?

Aluna: Sim, sendo você mesmo (!).

Aluna: Sim, independente do que os outros pensam.

Aluna: Sim, agindo conforme os seus valores.

Professor: Você acredita mesmo que pode ser perfeito? (!) Que bonito! (!)

Aluna: Depende, porque gente que não tem valores, então, porque tem muita gente que é nojenta e esdrúxula por causa que quer aparecer na frente dos outros, mas tem gente que é bonito porque quer (incompreensível). Então, eu acho que a pessoa pode ser perfeita, não ela sozinha ser perfeita (+), mas não pra si mesma, mas perfeita pro outro. Não que ela seja perfeita pra si mesma, mas se alguém vai saber é ela.

Transcrição da aula com a 3ª música implementada em 17/10/2011
I don't know what to do

(O professor passa o vídeo clipe da música pela primeira vez, somente o áudio - 3 m 43 s)
 (A turma fica em silêncio e tenta colocar a canção em ordem e encaixar algumas palavras)

(O professor passa o vídeo clipe da música pela segunda vez, áudio e vídeo - 3 m 43 s)
 (A turma faz silêncio e tenta encaixar as palavras na canção)

(O professor passa o vídeo clipe da música com a letra em inglês, áudio e vídeo - 3 m 43 s)
 (A turma se esforça para acompanhar e corrigir a letra da música)

(O professor passa o vídeo clipe com a tradução da canção, áudio e vídeo - 3 m 47 s)

Professor: E aí, pessoal, então (+++), é (+) música conhecida né! A maioria de vocês já conhecia a música já, famosinha! (!) Tá na novela agora, alguém sabe qual é a novela? (O professor lê o primeiro slide)

Turma: Insensato coração!

Professor: Insensato coração, novela das nove. De quem que é ela? (a personagem da novela)

Turma: Natalie.

Professor: Olha o slide. (É da personagem Bibi)

Aluna: Ah, da Bibi! (!)

Aluno: Natalie.

Professor: Natalie ou da Bibi?

Turma: Bibi.

Aluno: Da Bibi. (!)

Professor: Vocês acham que a música tem a ver com a personagem?

Turma: Tem!

Aluna: Tudo a ver.

Professor: (O professor lê no slide) Você agiria da mesma forma que a Bibi? Por quê?

Turma: Não!

Professor: Daniel por que não?

Aluno: Porque ela é muito safada! Ela só que(r) pega(r) os macho.

Turma: (risos e comentários de todos juntos)

Professor: Peraí, peraí, como é a questão aqui?

Aluna: Porque ela usa do dinheiro dela pra pegar os caras, porque (+) eles não querem nada com ela, só porque ela tem grana e tal (+)

Professor: Então, a história não é nem ela em si, é o dinheiro que ela tem (+) que atrai os (+) cara lá pra fica(r) com ela, né?

Turma: É isso! (!)

Professor: (O professor lê outra pergunta no slide) Como é a vida idealizada pela personagem?

Aluna: Farra. (!)

Aluno: Luxo.

Professor: Ela é pobrezinha gente?

Turma: Não! (!)

Aluna: Super rica.

Professor: Tem muito dinheiro. Então, pra ela é tudo fácil?

Aluna: Sim!

Professor: Sim?

Aluna: Sim.

Aluna: Até agora, ela se deu bem.

Professor: Ela (es)tá só aproveitando. (O professor lê mais uma pergunta no slide) Quais os valores que a personagem transmite por meio da novela? Que valor ela transmite?

Aluna: Nenhum.

Professor: Positivo gente! (!!!) Ela trabalha?

Turma: Não.

Professor: Não trabalha.

Aluno: É piriguete! (!)

Professor: Ela é piriguete?

Turma: (Alguns acham que sim, outros que não. A conversa é muita, pois todos querem comentar ao mesmo tempo)

Aluna: Ela não se veste como piriguete, mas ela faz o quê uma piriguete faz, entendeu! (!)

Professor: Mas valor (+) valor positivo de moral, ela tem?

Aluno: Não!

Aluno: Nenhum.

Aluna: Não, ela não é ruim, ela é boa.

Professor: Ela só que(r) aproveitar?

Aluno: Ela curte a vida.

Professor: Então, o que importa é isso daí! Então, será que ela (es)tá errada?

Turma: Não!

Aluna: Ela (es)tá ali do jeito que ela que(r).

Aluna: Ela (es)tá curtindo a vida da maneira que ela acha certo.

Aluno: Ela não (es)tá errada de curti(r) a vida, mas (es)tá errada do jeito que (es)tá.

Aluna: Mas se ela acha que (es)tá certa.

Professor: Não prejudicando ninguém. (O professor vai para outro slide) Qual a imagem que essa personagem passa na novela?

Aluna: Alegria.

Aluno: Divertida.

Professor: É engraçada né!?

Turma: É!

Professor: (O professor lê o slide) Você concorda com a postura da personagem Bibi? Por quê?

Turma: (Uns dizem que sim, outros que não)

Aluno: Eu acho que não.

Professor: Oou, per aí! (!) Lorena.

Aluna: Eu não concordo porque ela usa as pessoas.

Professor: Murilo.

Aluno: Eu não concordo porque além de usar as pessoas, também ela é muito safada.

Professor: Lucas.

Aluno: Eu concordo porque se eu tivesse o dinheiro que ela tem, eu ia ser pior ainda.

Turma: (Risos com o último comentário)

Professor: Marina.

Aluna: Eu concordo (a turma interrompe)

Professor: Per aí, gente, vamo(s) ouvir! (!)

Aluna: Eu concordo porque ela é do jeito que ela (+) é.

Professor: Oh, (vo)cê para(r) pra pensar na personagem da novela, ela não faz mal pra ninguém ali (!), tem um lá que mata por qualquer coisa, né? Num é pra fica acordado, bum e mata! (!)

Turma: (risos)

Aluna: Ela até então não atrapalha ninguém porque ela usa as pessoas (!), mas as pessoas sabem que vão ser usadas, elas vão porque (+) elas querem (!).

Professor: Tipo as pessoas que ela usa num(não) se importa com isso? (!)

Aluna: Não, elas vão porque elas querem! (!!!)

Turma: (Todos falam juntos, uns concordam e outros discordam da colocação da colega)

Aluna: Tipo o irmão da Natalie, (personagem da novela) ele (+) ele ele ganha dinheiro, mas, agora ele arranjou nela, mas depois ela (incompreensível). Ele não que(r) mais (incompreensível).

Aluno: Ô novele(i)ra!

Professor: (O professor lê o slide com excertos da música traduzidos) Oh, atenção! (!) Quando a música diz assim: “Se você me disser o que eu devo fazer, eu vou te esquecer”, a personagem age assim na novela? E na vida real, você age assim?

Turma: Não!

Professor: E aí? Imagina você lá, levou aquele toco bem legal, quem gosta de leva(r) toco? E aí, que vocês acham aí? Vocês agem como a personagem da novela?

Turma: (Ninguém responde)

Professor: Oh, vocês acabaram de falar que o (+) doidinho lá que (+) como é que ela (es)tá agindo com ele?

Turma: Aproveitando.

Professor: É, ela (es)tá pensando no que ele (es)tá sentindo? (!)

Turma: Não! (!)

Professor: Porque ela continua se sentindo feliz né? E na vida real, quem acha que (+) pode ser assim, ser feliz em cima dos outros?

Aluna: Muita gente.

Aluno: Hum hum!

Professor: (O professor lê mais um excerto da canção para a turma) No refrão diz: “Eu não sei o que fazer!” Você acha que a Bibi realmente sabe o que ela quer ou o que ela faz, ou ela está perdida? E você diante das situações difíceis prefere enfrentar ou é melhor mascarar?

Aluna: Ela sabe o que faz.

Aluno: Eu acho que ela é uma mulher determinada e sabe o que faz (!).

Aluna: Ela é determinada.

Professor: A Bibi sabe o que ela faz? Sabe o que ela quer?

Turma: (Uns dizem que ela sabe, outros que não)

Professor: E o que ela que(r), só prazer momentâneo?

Turma: É! (!)

Professor: E vocês, prefere enfrentar ou melhor mascarar?

Aluno: Eu não quero não! (!)

Aluna: Enfrentar.

Aluna: Enfrentar.

Aluno: Enfrentar.

Professor: Tem certeza gente? (!)

Aluna: Não!

Aluno: Sim!

Aluna: Depende, depende.

Turma: (Todos falam juntos e a conversa começa)

Professor: Oh (+) eei! (!) Isso daqui não é discurso de livro não, no livro que é tudo bonito.

Aluna: (risos).

Professor: Porque de repente quando a gente encontra um problema (!), o mais fácil do problema é a gente fingir que ele não existe porque a gente tem que resolver. Quando a gente aceita que tem um problema, a gente tem que tomar uma postura diante daquilo (+) ali, alguma coisa vai mudar.

Aluno: Mas, exemplo, dá um exemplo, Bruno! (!)

Professor: Dar exemplo! (!) Vocês, por exemplo, aqui na sala (+), é mais fácil detectarem que não estão conseguindo o resultado (+) esperado pelo pai, pela escola, todo mundo, ou você ficar fingindo que ah, é porque é muito difícil, se você nem se deu a oportunidade de (aluno interrompe)

Aluno: É mais fácil fica(r) fingindo! (risos)

Professor: Mas, eu acredito que mais fácil chegar aqui e fala(r) inglês é muito difícil, sei não inglês, (+) ou tenta(r) aprender? O quê que é mais fácil?

Aluno: Fala(r) que é mais difícil (!).

Aluna: Mascarar (!).

Professor: Fala(r) que é difícil aprender, vou te(r) que aprender, então, já que é muito difícil e eu vou te(r) que aprender, logo, eu não vou fazer nada, já que eu não vou aprender mesmo. (+) E aí?

Turma: (Ninguém responde).

Professor: (O professor lê o último excerto no slide) E na parte que fala: “Aqui mesmo, agora mesmo quero provar!” Isso lembra a Bibi? De que forma? (uma aluna interrompe e responde)

Aluna: Sim!

Professor: E você, acha que devemos provar de tudo na vida ou temos que escolher o que vamos experimentar?

Aluna: Temos que escolher o que vamos experimentar (+), mas no impulso a gente não escolhe (o professor interrompe)

Professor: Olha só, a Bibi lá na novela lá, ela age por impulso ou ela age racional? (!)

Aluna: Ela age por impulso.

Aluna: É!

Aluno: Por impulso.

Aluna: Racional.

Professor: É racional?

Aluno: É, racional! (!)

Aluna: Nas festas, ela (+) ela já vai com intuito.

Turma: (Começa a conversa generalizada, todos falam ao mesmo tempo)(incompreensível)

Professor: Peraí, eei! (!) Cada um de uma vez!

Turma: (Se acalma)

Professor: Fala Joana.

Aluna: Então, ela já vai pro lugar pensando quem eu vou pega(r) lá, se é o garçom, ela já vai (os alunos interrompem e falam juntos)(incompreensível)

Aluna: De caso pensado já.

Professor: Ah, tá! Mas, e aí? (!) E vocês acham que devemos provar de tudo na vida ou temos que escolher o que vamos experimentar? (!)

Aluna: Escolher o que vai experimentar.

Professor: E as escolhas de vocês são baseadas só no que você já escolheu, que conhece ou as experiências de outras pessoas vale(m) também?

Turma: Vale, vale.

Aluna: A experiência de outros vale.

Aluno: Acho que (o professor interrompe)

Professor: Um exemplo? Como que é Murilo? (!)

Aluno: É mais a experiência das outras pessoas do que a nossa.

Aluna: (Vo)cê acha que vale mais do que (a turma interrompe)

Turma: (Todos falam juntos)

Professor: Peraí, oh! (!) Faz assim bem bonitinho, olha o tio (o professor levanta a mão) (+++), e fala um de cada vez, meus queridões! Murilo (O professor pede para o aluno continuar)

Aluno: Eu acho assim que não vale mais (+) não é (+) não é (+) igual tu (es)tá pensando que tem mais importância, mas acho que a gente colhe mais experiência de outras pessoas do que de nós mesmos devido à idade também.

Professor: É! Devido à idade de vocês, mas tem gente oh (+) experiente que não teve a oportunidade que você teve não, tem gente que é bem novo e fala um tanto de coisa aí e tem gente que é velha nem sabe o quê que é! (!) Oi Daniel!

Aluno: É eu acho que a gente tem que provar de tudo assim e depois escolher um bom (colegas interrompem)

Aluna: Não! (!)

Professor: Peraí, oh! (!) Peraí! Vou provar de tudo (!!!) e depois, vou escolher o que eu quero? (!)

Turma: (A turma fica muito agitada após a colocação do último aluno e todos falam juntos e muito alto)

Professor: Peraí! (!) Tá! É o quê que é?

Aluna: A vida ensina.

Professor: A vida, mas, e você?

Aluno: Tipo assim, deixa eu fala(r)?

Professor: Pode falar.

Aluno: Meu pai sempre fala assim oh, não você tem que curtir a vida e num sei o lá quê, depois se pensa em casar e essas coisas. Acho que (+) a gente tem que (+) aproveitar ao máximo (o professor interrompe)

Professor: Mas oh, quando seu pai fala assim pra você: Miguel, meu filho, você tem que aproveitar a sua vida ao máximo, antes de você casar. Esse aproveitar ao máximo que ele (es)tá falando é o que exatamente? (!)

Aluno: Aproveitar com juízo.

Aluna: Sair passando o rodo.

Turma: (risos)

Professor: E aí, pode ser de qualquer jeito?

Turma: Não! (Todos conversam juntos)

Professor: Peraí!

Aluno: Mas num(não) é qualquer uma não né? Professor.

Professor: Tem que escolher gente.

Aluna: Eu acho que tem que escolher e tem que pensar nas consequências (+) que você vai passar depois que você escolheu aquilo.

Professor: É! Porque oh, quando você coloca assim que tem que experimentar tudo (!!!), na hora que for escolher, porque eu aprendi (+) com a seguinte frase: Você pode ser inteligente, pode ser sábio, pode ser burro. O burro é aquele que erra e erra de novo e erra de novo e erra de novo, mas no mesmo erro. Se eu errar, tudo bem é do ser humano, mas se você errou, tem uma faca bem aqui, eu vou lá e enfio a minha mão na faca, ôpa cortei, ai parou, eu vou lá coloco a mão de novo, um bicho desse é inteligente?

Turma: Não! (risos)

Professor: Aí, eu tô vendo aqui o Daniel com a mão na faca, eu vou lá e enfio a mão na faca pra vê(r) como é que é, doeu! (!), eu não vou mais enfiar a mão na faca porque eu sei que dói, sou inteligente. Agora, eu peguei e vi o Daniel e o Marcos enfiando a mão na faca, doeu, eu vou enfiar a mão na faca? Num(não) vou mesmo! (!) Eu sou o quê?

Turma: Sábio! (!)

Professor: Porque eu aprendi com o erro de quem?

Aluno: Dos outros.

Professor: Então quando ele (aluno) falou que a experiência dos outros vale. Vale ou não?

Turma: Vale! (!)

Professor: A gente só tem que ter discernimento pra saber o quê que é que serve pra gente daquela experiência que a pessoa teve e do quê que não serve, pra a gente poder usar aquilo ou não. Naiana.

Aluna: Eu falei que quando comete um erro e faz de novo, como que é, quando a gente comete um erro e faz de novo não é um erro é uma escolha.

Professor: É! Mas aí, você escolhe a vida inteira se machucar?

Aluna: Aí é de cada um né? (risos)

Turma: (risos)

Aluna: Muitas vezes sim, porque sabe que o quê (es)tá fazendo (es)tá errado e continua (O professor interrompe)

Professor: Entendi! Mas, conscientemente ou por que (incompreensível)

Aluna: Mas a maioria é assim.

Aluna: Não, não mesmo (!!!)

Aluna: É a minha opinião! (!)

Aluna: Eu acho que não! (!)

Professor: Bom, eu acho que tem gente que ela sabe que (es)tá errando e fazendo de novo, porque que(r) vida lo(u)ca mesmo e tem gente que quer (incompreensível).

Aluna: Tem!

Aluno: É isso mesmo.

ANEXO M - Transcrições das entrevistas com as alunas

Transcrição da entrevista com a aluna Sara em 22/06/2011

Pesq: Boa tarde, Sara!

Sara: Boa tarde!

Pesq: Então, vamos lá! Na sua opinião, a música ensina?

Sara: Sim!(!) Com certeza, porque através das músicas, as palavras tocam mais na gente.

Pesq: Como isso acontece?

Sara: Com o ritmo que às vezes, a gente gosta mais e acaba sendo bem mais profundo (!). Quando aquela novela (!), aquela cena especial (!) acaba influenciando muito nas sensações que (+) a gente sente.

Pesq: E de que forma isso pode ser trabalhado, de forma que possamos realmente aprender?

Sara: Acho que (+) eu, por exemplo, comecei a gostar de inglês por causa de música e de filme. O meu interesse em inglês começou por causa disso, porque eu preferia muito mais assistir filmes em inglês e as músicas, também minhas bandas favoritas, meus cantores como: Jason Mars são tudo internacionais (!), então, eu tinha meio que a necessidade (+) de aprender o inglês, me interessar por música, então eu acho que a música inserida da forma que o professor passou com letra, explicações, essas coisas é até uma forma de inserir as músicas dentro do aprendizado.

Pesq: Ah, ótimo! E pra você, qual a importância da música na sua vida?

Sara: Eu acho que a música meio que (+) ensina, é (+) ensina, ela transcende as nossas sensações, porque quando você (es)tá triste vem aquela música que faz você chorar; saudade, tem uma música que te lembra uma pessoa, então, a música às vezes, faz transcender as suas sensações. Eu acho que é o mais importante, ela toca o seu coração de uma forma particular, em cada um!

Pesq: Hum hum! E você gosta de escutar músicas, principalmente em inglês?

Sara: Muito! (!) Por isso mesmo que eu me interessei (+++), por inglês!

Pesq: É você já tinha falado antes! E assim, você gosta de fazer essas atividades baseadas em músicas nas aulas de inglês?

Sara: Então, considerando o que o professor fez, é interessante né? (!) Por que a gente analisa a música e como ele fez também, faz fez críticas, mas é interessante pra gente passa(r) isso, porque o inglês, a gente aprende porque é uma língua universal, se você vai na Espanha, se fala o espanhol óbvio, mas se você vê gente falando inglês. Você vai na Itália, mas tem inglês. Então, o inglês é uma língua muito importante e através inserindo a música, inserindo filme, inserindo uuu (+) certas coisas é (+) práticas, fica mais fácil da gente, de aprender (+) e gostar, (+) porque comigo foi assim, por exemplo.

Pesq: E ao ouvir uma canção em inglês, você compreende melhor se você estiver com a letra da música ali do seu lado (+), pra te apoiar?

Sara: Antes sim né? (!) Antes, eu precisava necessariamente. Mas depois, a gente ééé (+) apura o ouvido do inglês, aí (vo)cê escuta *work* que podia ter dois significados, você aprende que é um específico por causa do contexto. Então com o tempo, de você ouvindo mais, mais, mais, você aprende a compreender sem a letra, mas é óbvio que com a letra é muito importante. (risos)

Pesq: Ah, ajuda? (risos)

Sara: Com certeza!

Pesq: E você acredita que a música contribui para um melhor aprendizado da língua inglesa?

Sara: Sim (!), porque ela ajuda você a criaaar (+) gosto pelo inglês, como foi o meu caso, eu comecei a gostar por causa de música assim. Então só facilita.

Pesq: Hum, hum! Já que ajuda, então, de que forma você acha que ela pode ser trabalhada voltada pro aluno (+) pro aluno, para que ele realmente compreenda melhor?

Sara: Então (+) comooo (+) cada (+) geração muda né, o gosto do jovem como nos anos oitenta, noventa, sei lá, Elvis Presley, aí vai mudando gerações. Acho que é importante o professor saber se interar nos gostos de música do jovem (!), como por exemplo (+), é apesar do U2 ser uma banda boa, eu particularmente gosto, mas muita gente não se interessa e muita gente conversava nas aulas e tudo mais,

mas quando toca um Bruno Mars, toca uma música na parada de sucesso, todo mundo sabe cantar (!), então, tem que interagir mais essa coisa de gosto aluno e professor, pra ser uma coisa que nem o professor não goste nem o aluno, que os dois gostem (+), sabe curtir.

Pesq: Veja se eu entendi, isso pra ter aquela integração, pra não ficar (+) que o professor coloca só o que ele gosta, o aluno o que gosta, mas uma mistura?

Sara: Isso foi o que eu quis dizer.

Pesq: Que bom! Falando em integração, você acredita que essas canções motivam e integram os alunos e o professor?

Sara: Com certeza (!) e principalmente, se for uma música que for uma música que os dois tipo se identificam, que os dois gostem, que eles podem conversar sobre bandas e acabar aumentando o interesse dele sobre o inglês, por causa da música(!).

Pesq: Ah tá! E você, gostou das três canções que seu professor trabalhou em sala de aula?

Sara: Sim! (!)

Pesq: E qual delas você mais gostou?

Sara: Ah, eu gosto de todas! (!) Mas, a que eu mais gosto é duuu (+) Bruno Mars, que eu sou muito fã dele. Conheço muitas, muitas, muitas músicas e a *Just the Way You Are* é (+) a melhor.

Pesq: E essa parte da perspectiva crítica e tudo (o que foi trabalhado), você manteria a opção pela música do Bruno Mars ou (a aluna interrompe)

Sara: Na questão crítica, eu escolheria a música do U2 porque ele (+) faz uma (+) como eu sou cristã, muito religiosa, apegada à Deus, então acho que a música relacionada com cristãos, o tema (+) a crítica que vocês fizeram de (+) de bens materiais, então é interessante essas críticas sociais. Então, acho que nesse caso, de ir mais (+) num pensamento mais crítico, eu escolheria a música do U2 porque ela abrange mais. A música do Bruno Mars é muito idealizada.

Pesq: É!

Sara: É pra adolescente mesmo né?

Pesq: É música pra ficar na parada! E cada música que foi trabalhada em sala de aula, a gente tentou (+) trabalhar as temáticas sociais, realmente a questão crítica, o que se relaciona à nossa sociedade sempre tentando fazer essa correspondência. E assim, você concorda com as questões sociais que foram levantadas nas aulas?

Sara: Sim! (!)

Pesq: Você acrescentaria mais alguma ou você não pensou, ou na hora, não penso assim ou algo que poderia ser visto de outra forma, isso passou na sua cabeça?

Sara: É principalmente com a música *I don't know what to do*, do (+) eu não sei (+) o cantor.

Pesq: Tiko's.

Sara: Mas que (+) ele dizia tipo da inconsequência que vocês julgaram da dos atos da personagem da novela, que ela influencia. Então, eu acho que a forma trabalhada foi interessante (!) e maior ponto que eu consigo me lembrar e que foi marcante é a inconsequência das pessoas saberem agir, mas não saberem usar só pelo fato de terem dinheiro ou poder, ou acharem que são perfeitas, o que inclui as outras duas músicas, acharem que podem se sobressair quase tudo sem consequência. Então, acho que esse foi o ponto que mais me chamou atenção.

Pesq: Joia! Você acha que da forma que as músicas foram trabalhadas pelo seu professor, elas atendem a perspectiva crítica? (+) Sobre a questão de refletir sobre essas temáticas, o momento de discutir, como foi feito em sala de aula, qual a sua opinião?

Sara: Acho que sim! (!) Porque ficar falando por falar é (+) como eu disse que as músicas atingem os nossos sentimentos e aumentam as nossas sensações, nossas perspectivas, as nossas perspectivas. Então, eu acho que trabalhar com a música e relacionar a letra dela com as (+) as críticas né? Trabalhá-las acho que foi interessante, foi bem é (+) foi alcançada a proposta.

Pesq: E Sara quando você ouve músicas, assim em geral, não vamos nos ater só ao inglês, você costuma observar essas temáticas sociais incluídas (+) dentro da música?

Sara: Não! (!) Pra ser bem sincera, não! (!) Porque normalmente, principalmente quando é (+) em língua estrangeira, a gente se apegava ao ritmo. Como tem muita música idiota, por exemplo da Rihanna,

Umbrella, debaixo do meu guarda chuva, chuva, chuva, guarda chuva, não tem sentido algum, então, a gente não percebe isso. A gente se atenta mais ao ritmo (!), a melodia, a harmonia e tudo mais.

Pesq: A qualquer outra coisa.

Sara: Menos a letra. Não é a toa que os adolescentes são muito apegados à *funk* e eles não (+) não gostam de *funk* por causa da letra hostil, eles gostam porque o ritmo é maravilhoso pra se dançar. Não é a toa que nem todo mundo que dança *funk* é pervertido, acontece que as letras infelizmente não dão juz ao ritmo, que é muito bom pra se dançar, mas (+) fazer o quê né?

Pesq: É questão de gosto pessoal também né?

Sara: É verdade!

Pesq: E você acha importante discutir sobre esses assuntos, esses temas sociais acerca da sociedade dentro das canções?

Sara: Principalmente entre os jovens (!), como foi feito, porque a gente é o futuro (!). Não adianta você quere(r) pôr um pensamento de que ele deve desapegar dos bens materiais a um homem de sessenta anos que (+) é (+) sessenta e poucos anos que é aposentado em engenharia, que ganha seus vinte mi, eu não sei aposentado quanto ganha, mas sei lá os seus mil e (es)tá bem do jeito que (es)tá e você quere(r) incluir e enfiar na cabeça dele que tem que desapegar dos bens materiais, tem que ajudar o próximo e que ele não pode ser inconsequente, não (!) porque ele já é uma pessoa formada. E é dentro dos jovens que a gente tem que inserir os pensamentos críticos, que são eles que depois vão crescer, vão mudar e vão se tornar os velhos entre aspas. Então acho importante (!), necessário (!) que a gente inclua porque os valores, eles não (es)tão só nos bens materiais, mas sim no que cada pessoa leva consigo, porque é o ser e ter, tenha, mas não deixando de ser (!). Então, você tem que ter o ser (!) e ser tem.

Pesq: Ah tá! E você gostaria de falar mais alguma coisa, alguma consideração, alguma coisa que eu não te perguntei e que você queira falar? Pontos positivos, negativos?

Sara: Não, na verdade eu só queria frisar que como a pesquisa é justamente sobre isso, a importância da música porque ela (+) re resalta as nossas sensações, ela faz a gente se sentir melhor e ela aproxima as pessoas umas das outras, porque as pessoas podem nunca ter se falado (!!!), mas o fato de elas gostarem do mesmo tipo de música obriga elas a frequentarem, provavelmente, lugares parecidos e se tornarem amigas por causa de quê? Por causa de um gosto musical (!). Então além de ter o fator crítico, o fator social, elas também é uma coisa de (+) pessoa sabe, de amizade, de ciclo, porque pode perceber a maioria de pessoas que você tem como amigos tem o mesmo gosto musical que você. É muito difícil, você, por exemplo, gosta(r) de Katy Perry, de Colbie, de reggae e se envolver com um metale(i)ro, com um roqueiro, são grupinhos divididos pela música (!). Então, acho que ela (canção) da mesma forma que une também separa, mas é que é um elo importante. Só!

Pesq: Quero agradecer a você, Sara, pela entrevista.

Sara: De nada! (risos)

Pesq: Muito obrigada por tudo! (risos)

Transcrição da entrevista com a aluna Alicia em 22/06/2011

Pesq: Então, vamos lá Alicia! Boa Tarde!

Alicia: Boa Tarde!

Pesq: Estivemos quatro meses juntas. Observei as aulas e vocês. E agora, queria saber um pouco mais sobre o que você achou das três aulas com músicas que foram trabalhadas pelo seu professor.

Alicia: Hum hum!

Pesq: Você acha que a música ensina, qual a sua opinião?

Alicia: Com certeza! (!)

Pesq: De que forma, você acha que isso pode acontecer?

Alicia: De maneira bem dinâmica né, porque a música nos leva a uma reflexão, ela (+) transmite emoção e sensações tanto positivas ou negativas.

Pesq: E qual a importância da música na sua vida?

Alicia: Inglês.

Pesq: Não só em inglês, mas música em geral, como que ela atinge você?

Alicia: Bom! É (+) quando a gente (es)tá feliz, geralmente, a gente que(r) escuta(r) uma música, quando a gente (es)tá triste, a gente que(r) escuta(r) uma música. Então assim, ela participa da minha vida constantemente, frequentemente. É (+) se eu tô feliz, eu vô(u) escuta(r), se eu tô triste, eu vô(u) escuta(r), é assim.

Pesq: E eu já vi, aliás presenciei apresentações sua. Você cantando (!) aqui na escola, foi um sucesso! (!) (risos)

Alicia: (risos) É eu gosto!

Pesq: Daí, quando você (es)tá cantando lá, como que você se sente? Como a música flui vamos dizer assim em você?

Alicia: Eu acho que não é apenas cantar né? É sentir, saber o que você (es)tá cantando, é muito importante isso.

Pesq: Hum! E você gosta de ouvir músicas em inglês?

Alicia: Gosto, gosto sim! Depois das aulas que a gente teve, eu comecei a fica(r) mais interessada por olhar as traduções, porque antes eu era mais levada pelo ritmo, mas agora achei bem mais interessante.

Pesq: E você gosta de fazer atividades baseadas nas músicas, como foram trabalhadas na aula de inglês?

Alicia: Gosto sim! Porque a gente (+) debate, a gente reflete muitas coisas, que sozinho talvez a gente não faria.

Pesq: E ao escutar uma canção em inglês, você compreende melhor essa canção se tiver com letra em mãos ou não precisa?

Alicia: Com certeza (!), porque você com a letra na mão, você repara todos os detalhes né? Então, fica bem mais interessante.

Pesq: Você acredita que a música ajuda, ela contribui para um melhor aprendizado da língua inglesa?

Alicia: Sim, com certeza. Porque a gente fica mais interessado né? Ela nos motiva mais (+) ao interesse pelo inglês.

Pesq: Como?

Alicia: A aula e a gente fica mais animado, muda o clima.

Pesq: E você acredita que essas canções, na aula de inglês, ela motiva você e te integra mais ao seu professor? Você acha que há essa relação ou não?

Alicia: Sim, porque a partir de uma música que eu me identifico e o professor também se identifica, a gente pode conversar, pode se relacionar melhor, se identificar né?

Pesq: E na na (+) sua turma, na aula com a música, você sentiu que eles estavam motivados, que eles estavam assim se integrando, interagindo mais entre eles e com o professor? Você sentiu isso da sua turma?

Alicia: Senti! Com certeza.

Pesq: Como você percebeu isso?

Alicia: As pessoas ficaram mais interessadas pela aula, mais motivadas (+), mais participativas.

Pesq: Você gostou das três músicas que seu professor trabalhou nas aulas?

Alicia: Achei super interessante, gostei sim! (!)

Pesq: E qual que você mais gostou?

Alicia: *Just The Way You Are!* (!)

Pesq: Por que que você gostou mais dessa? Me diz.

Alicia: Porque a letra (+) é muito linda! (!) Eu assim fiquei emocionada mesmo. Não chorei, mas quase chorei. (a aluna fica com os olhos marejados e sorri) E me lembrou uma pessoa.

Pesq: Ah tá, sempre tem um porquê por trás?

Alicia: Sempre!

Pesq: E assim, se eu te pedi(r) pra falar uma música das três que foram trabalhadas que você mais gostou, mas agora, numa visão crítica, aquela que te fez refletir, aquela que te fez pensar, questionar. Você continuaria com a *Just The Way You Are* ou mudaria pra outra?

Alicia: Não! Eu ficaria com a do U2! (!)

Pesq: A do U2 (+) por quê?

Alicia: Porque a letra fala muito comigo pelo sentido espiritual né, a relação entre Deus e homem. E o trabalho que vocês fizeram sobre o que queremos da vida.

Pesq: Então, cada uma dessas músicas tratou de uma temática social como a gente viu. A primeira do U2 que falou do consumismo e bens materiais, a segunda, *Just The Way You Are*, do Bruno Mars trabalhou a questão da beleza idealizada e a perfeição que a sociedade impõe e a terceira, *I Don't Know What To Do*, trabalhou a imagem da personagem associada à novela e aos valores. E você concorda com essas questões que foram debatidas, que foram levantadas?

Alicia: Concordo.

Pesq: Você não acrescentaria outras? Ou acha que podia ser visto de uma outra forma?

Alicia: Inclusive a do (+) U2 (+) U2 não, que fala da beleza, (+) do Bruno Mars. Ela (+) mostra que hoje em dia, a gente vive num mundo (+) muito vaidoso né? Onde a vaidade (+) te domina, então (+) é, não é isso só que importa. Então, a gente tem que saber olhar as coisas de maneira (+) ao que tem na essência, não só no físico.

Pesq: Bom. E você acha que da forma que o professor trabalhou essas músicas em sala de aula, elas atendem à perspectiva crítica, ou seja, de refletir, de questionar, de debater, pensar sobre vários assuntos? Você acha que contribuiu pra isso?

Alicia: Sim (!). A partir dessas músicas, a gente foi levado ao debate, onde fez a gente discutir, expôs os pontos de vista de cada um.

Pesq: Alicia e quando você ouve músicas assim em geral, você fica atenta a essas questões sociais quando aparecem na música ou você nunca parou pra pensar?

Alicia: Sim, com certeza. Como eu falei, não basta a gente apenas ouvir, a gente tem que saber o que diz e sentir né! E (+) no caso da música em inglês, a gente (+) eu fiquei interessada por descobrir o que dizia na letra, eu fiquei olhando lá no tradutor.

Pesq: Ah, você foi buscar mais além do que foi proposto na aula. Tá certa.

Alicia: Hum hum, sim! (!)

Pesq: E você achou importante discutir essas temáticas sociais sobre a nossa sociedade, assuntos do nosso cotidiano, mas que muitas vezes fica a margem de muitas pessoas?

Alicia: Com certeza.

Pesq: Você achou importante trabalhar esses assuntos dentro das músicas?

Alicia: Porque são assuntos que muitas vezes ficam subentendidos né? E a partir disso, a gente (+) aprofundou mais sobre esses assuntos.

Pesq: E assim, em sua opinião, você gostaria de falar alguma coisa, algum ponto positivo, negativo ou algo que poderíamos melhorar, o que pode ser diferente sobre as músicas, sobre o que foi trabalhado?

Alicia: Não, achei super interessante e gostaria que continuasse assim porque a gente se torna (+) interessado mais pelo inglês!

Pesq: Então, só tenho a agradecer Alicia, foi muito bom, foi um prazer!

Alicia: O prazer foi todo meu!

Transcrição da entrevista com a aluna Júlia em 22/06/2011

Pesq: Vamos lá! Pode?!

Júlia: Pode!

Pesq: Boa Tarde, Júlia! Agradeço a sua participação!

Júlia: Boa Tarde!

Pesq: A gente vai conversar um pouquinho sobre o que aconteceu nesses quatro meses que a gente esteve junto em sala de aula.

Júlia: Tá bom!

Pesq: Na sua opinião, a música ensina?

Júlia: Sim, ensina. Porque eu acho que a partir do momento que o professor, igual no nosso caso, pegou uma música pra debater, se torna uma coisa mais dinâmica, uma coisa de aprendizagem mesmo, (+) eu acho isso.

Pesq: Isso! E qual a importância da música, não só em inglês, em geral, na sua vida? Qual importância que ela tem?

Júlia: Ah, eu acho que (+) a música, ela ajuda a (+) ela te ajuda a expressar os seus sentimentos, igual vamos supor, num momento que você (es)tá triste, você normalmente, coloca uma música triste, aí você acaba sendo levado ali pela música, pelo ritmo, eu acho que (+) é assim, dessa forma.

Pesq: E você gosta de escutar músicas em geral?

Júlia: Sim! (!)

Pesq: E em inglês?

Júlia: Gosto (!). Apesar de eu não ter um contato muito assim (+) com inglês, eu gosto de escutar músicas em inglês sim.

Pesq: Hum hum! E você gosta de fazer atividades baseadas em músicas nas aulas de inglês?

Júlia: Sim, porque eu acho que é uma coisa mais interessante, uma coisa mais dinâmica que ajuda um pouco a entender né! Aí acaba sendo uma aula mais divertida, mais descontraída.

Pesq: Isso! E ao ouvir uma canção, principalmente em inglês, você sente assim (+) que você compreende melhor quando você (es)tá com a letra da música em mãos?

Júlia: Eu acho que sim (+) com certeza! Porque eu acho que você escuta(r) às vezes, a música tem um ritmo (+) rápido, é rápida e às vezes com a letra da música fica mais fácil a compreensão.

Pesq: Hum, hum! Você se sente mais segura também?

Júlia: É mais segura, aham! (!)

Pesq: Ah, entendi! E assim, você acredita que a música contribui pro melhor aprendizado, principalmente do inglês?

Júlia: Sim (!), é como eu já di (+) como eu já havia dito, ajuda, porque a partir do momento que o professor coloca uma música e começa a debater sobre aquela música, a aula se torna mais interessante, porque a música é uma maneira (+) gostosa de se aprender a matéria.

Pesq: Ainda nesse assunto, você acha que essas músicas integram e motivam tanto o professor quanto o aluno?

Júlia: Sim, porque (+) os alunos ficam mais motivados a (+) aquela aula né? Porque eu acho que a partir do momento que você só pega um livro, só resolve exercícios tá (+) num deixa de ser uma maneira boa de aprender, mas eu acho que a música, ela incentiva mais aprender.

Pesq: Ela dá uma quebradinha na rotina da aula?

Júlia: É! Aham!

Pesq: Bom! E você gostou das três músicas que seu professor trabalhou em sala de aula?

Júlia: Sim! (!)

Pesq: Qual você mais gostou, assim pra ouvir, pra curtir mesmo?

Júlia: Ah, é meio difícil falar, mas a música que (+) eu mais gosto assim, é a do Bruno Mars!

Pesq: Joia! *Just The Way You Are*.

Júlia: Hum hum!

Pesq: E já pensando assim numa versão, numa visão mais crítica do que a gente trabalhou mesmo. Você continuaria com opção da canção do Bruno Mars ou você optaria por uma das outras suas músicas?

Júlia: Ham!

Pesq: Pensando assim criticamente, qual você mais gostou?

Júlia: Eu acho que as três músicas, elas (+) elas falam de temas importantes que cada uma nos deixa um tema que (+) que trata não deixa de ser muito importante, mas eu acho que as outras duas são mais assim, porque a do Bruno Mars fala mais de perfeição e o modelo estético e (+) o que é imposto pela sociedade. Então, acho que as outras duas são (+) não digo melhores, mas pra te(r) um diálogo, ainda mais da sociedade assim né, da forma que (+++) é.

Pesq: Ah tá! E cada música então, como a gente tava falando abordou uma temática social. A primeira, do U2, falou do consumismo, capitalismo, dos bens materiais. Do Bruno Mars, *Just The Way You Are*, como você disse, fala sobre a questão da beleza, da perfeição. E a (+) do Tiko's, que é *I Don't Know What To Do*, fala muito sobre (+) a a imagem que é passada, no caso, a personagem da novela insensato coração. Você concorda e concordou com as questões que foram abordadas lá?

Júlia: Sim, porque (+) eu acho que (+) é uma maneira como que já disse é uma maneira legal de você trabalhar aquele determinado assunto, você interage ali, você olha a música, você escuta, você olha o tema que aborda, então é um incentivo assim pra você fala(r) sobre aquele assunto mesmo né!

Pesq: E na hora que estavam sendo trabalhadas as (+) as músicas teve alguma coisa que (+) peraí, eu não concordo com o que (es)tá falando aí não! Teve isso, em alguma música que você parou e pensou assim?

Júlia: Não, não teve nenhuma que eu parasse e pensasse essa música num(não) (es)tá correta a colocação né, do que foi dito lá. Eu acho que todas falaram exatamente o que a gente (es)tá vivendo hoje né mesmo que a sociedade, o que (es)tá acontecendo.

Pesq: E quando você ouve músicas, você geralmente compreende, vê que existe essas questões sociais ali inseridas ou você nunca parou assim pra perceber?

Júlia: Normalmente, quando eu escuto uma música em inglês, eu gosto sim de procura(r) a tradução, procurar. Eu acho que eu sou levada mais pelo ritmo, pela forma que é a música mesmo.

Pesq: Hum, hum! E (a aluna interrompe)

Júlia: Não muito pela tradução.

Pesq: Não muito pelo sentido, pelo que (es)tá falando a letra.

Júlia: É!

Pesq: E você achou importante discutir (+) essas temáticas sociais que tem na sociedade, a partir das músicas?

Júlia: Sim. É interessante porque a partir das músicas, você pode refletir né? Sobre aquele tema, você pode pensar até pra sua vida. Caramba, será que eu sou assim? (!) Comé (Como é) que é? Eu acho que é bem interessante pra você refletir mesmo (!). Como é que (es)tá? A sociedade? Comé (Como é) que estão as visões de hoje perante aquele determinado assunto? (!) Eu acho assim que (!) é muito importante, porque (+) é até uma forma de aprendizado né! (!) E é uma forma de aprendizado bem bacana assim!(!)

Pesq: Que bom! E você que(r) fazer alguma colocação? Algum aspecto positivo, negativo do que você viu nessas aulas? Ou acho que poderia ter feito assim?

Júlia: Eu acho que poderiam ter mais aulas assim! (risos)

Pesq: Mais aulas assim. (risos)

Júlia: Principalmente, se os alunos cooperassem porque não depende só do professor e também depende do conteúdo também. Mas, eu gostei pra caramba! Foi bem legal!

Pesq: Ai, que bom! Então, eu só tenho que agradecer, Júlia!

Júlia: Disponha, precisando.

ANEXO N -Transcrição da entrevista final com o educador Bruno em
01/07/2011

Pesq: Vamos lá né? Pra nossa última entrevista, ficamos cinco meses juntos (o professor interrompe)

Bruno: Num é, passou muito rápido amiga!

Pesq: Passou rápido demais!

Bruno: Caramba! (!)

Pesq: Nossa!

Bruno: Gente! (!)

Pesq: Mais foi bom, foi bom! E aí, o que você achou de todo trabalho que foi feito, foi desenvolvido?

Bruno: Ah, assim, den dentro de tudo que toda realidade que a gente (+) tem em sala de aula com relação a nosso cliente, que é o nosso aluno hoje (+).

Pesq: Hum hum!

Bruno: Foi bem positivo assim né? No início eles ficavam muito intrigados com a sua presença em sala de aula, o porquê de você (es)tá ali, acredito que isso assim (+) e o fato de você conhecer alguns deles já também favoreceu no (+) bom andamento do trabalho. Foi bem positivo, gostei bastante (!). A questão das músicas é coisas que assim (+) são coisas que eu vou leva pra pras (para as) (+) minhas próximas aulas aí, porque eu vi que o resultado foi positivo né? Assim, o entusiasmo deles com relação ao trabalho que foi realizado, bem bacana.

Pesq: Ai, que bom! E assim, a sua opinião diante dos alunos, você achou que com o trabalho que foi desenvolvido os alunos ficaram motivados, ficaram mais assim (o professor interrompe)

Bruno: Eu eu tive, eu tive retorno já disso (+) do tipo de aluno que assim tem uma dificuldade muito grande de inglês e com comentários do seguinte tipo: “professor, muito legal essas aulas assim oh”, não eu tô (+) como é que ela falou gente: “eu tô adorando essas aulas assim de música, porque tem me ajudado bastante”, porque (+) é uma coisa que (+) é do interesse deles, música né, a gente pegou assim bem atuais pra trabalhar com eles, então, era uma coisa que eles tinham interesse iii (+) ee despertou neles um outro lado né, de de repente (es)tá procurando, porque antes eles ouviam música só pelo ouvir e aí despertou uma curiosidade pra eles buscarem tradução, querer saber o quê a letra diz né e aquela brincadeira feita em sala de fica(r) chamando um ou outro pra declamar pras meninas e tal lá (música da aula 02) então assim. Eu tava no msn e um dia, aí o Gustavo falou assim, 2º C, ele falou assim pra mim, segun sei lá, Gustavo, aí ele falou assim: “ Professor, fala outra música aí pra mim pra eu fazer com a minha namorada (risos) igual o senhor fez com o Igor e a Letícia lá na sala”. Eu falei: ah, Gustavo! (!) Tem outra do Bruno Mars, que é *Talking to the moon*, aí ele “ah não, mas essa daí aaa Letícia já contou pra ela já e ela vai fica(r) falan achando que eu copiei e num sei o que”. Não eu falei vo(u) pensar numa do *The Corrs* que é bem bacana pra te mandar, ele não então (es)tá bom! (risos)

Pesq: Tá vendo, já vai despertando (o professor interrompe)

Bruno: É! (!) então, porque aí já começa a pensar em outras coisas que sai do ambiente escolar né? E leva o inglês pra vida dele, isso que é importante que é pra ele entender a funcionalidade da língua (+) num é pra (es)tá ali só porque ah é só mais um conteúdo, não! É uma coisa que você pode na sua vida fora da escola (es)tá utilizando. Foi bacana esse retorno deles assim! (!) Bem legal! (!)

Pesq: É bom né? Aí que a gente reconhece realmente que eles (o professor interrompe)

Bruno: É porque pense na internet, no momento que ele tava usando a internet, ele tava na internet naquele momento procurando uma letra duma(de uma) música que tinha que ser em inglês, porque ele não queria em português, porque em português ele podia te(r) encontrado várias, em inglês pra ele escreve(r) ou declama(r) pra namorada dele lá, pra ela fica(r) empolgada, igual as meninas ficaram quando os meninos foram lá e falaram pra elas a tradução da música (risos).

Pesq: Engraçado porque o estímulo veio daqui. (escola)

Bruno: Porque no 2º C, foi mais engraçado ainda porque eu falei com o Vinícius, acho (vo)cê (vo)cê (es)tá (+) (vo)cê ficou na sala.

Pesq: Foi! (fiquei em sala)

Bruno: Aí eu levei o Vinícius lá na sala do 2º C, a Ana Luíza (namorada do Vinícius) falou assim: “ah não professor, se o senhor fizer na sala do Vinícius e não me chamar lá, vou fica(r) com raiva!” Só que ela ia pro laboratório, aí tá bom, Vinícius, bora fazer uma surpresa pra Ana Luíza? Aí ele: “Ah não professor, tenho muita vergonha!” Que vergonha, deixa de ser besta, menino! Bora lá faze(r) a surpresa pra ela, aí ele “quê que eu tenho que falar?” Falei não, o refrão da música que a gente estudou e tal tal, não é só o refrão? (o aluno perguntou ao professor) É! se tu quiser fala(r) mais alguma coisa pode, mas é o refrão da música que tu vai fala(r), aí eu peguei um chocolatezinho, você entrega isso daqui pra ela, vai ser *top* demais! Aí (+) ele pego(u) e falou assim (+) é (+) então tá bom, vamo(s) lá! A gente tava vindo no caminho né? E ela tava subindo a escada, ela uai “quê que aconteceu?” Ele: “ah, eu chutei a mochila dele e quebrei o celular dele tá me levando pra coordenação” (risos) Ela (namorada do Vinícius) “Vinícius, seu pai vai te mata(r), que num sei o quê, que num sei o quê, que num sei o quê. Aí chego lá no laboratório, cheguei pra dá recado, ela nem (!) porque ela não daí a pouco ele aparece, aí ele declama pra ela, falei ai meu Deus (!), não beija só abraço, pronto pode voltar agora pro seu lugar (risos) Muito legal! (!) Gostei muito da experiência e eles também gostaram muito né? (!) Tanto que eles quiseram usar na fora da escola. (risos)

Pesq: É verdade, muito bom! (risos) E assim na sua visão, você acha que os alunos, em geral, você acha que eles gostaram mais de qual das três músicas?

Bruno: Ah não é (+) é (+++) Bruno Mars.

Pesq: *Just The Way You Are*.

Bruno: *Just The Way You Are!*

Pesq: Com certeza?

Bruno: É! (!) Não, porque acho que foi o momento que foi aplicado aquela música né? (!) Porque foi na época de dia dos namorados (!!!), então assim tem todo um contexto lá que você vai falando lá e a data como que é comemorado lá tal, então, acho assim foi bem propício a época à música. Porque *I Don't Know What To Do* é muito legal também porque eles escutam nas baladinha que eles vão por aí, então assim, eles acabam que na festinha, ele vai ouvir a música e vai começa(r) a cantar, mesmo que ele não tenha decorado a letra da música inteira, ele já sabe o quê ela (es)tá tratando lá naquela música lá né? É interessante! Eu acho que foi *Just The Way You Are*, pela ocasião assim. Se fosse pra votar em e o outra ocasião talvez poderia ser (+) *I Don't Know What To Do* por causa dos meninos né? Porque *Just The Way You Are* mexe mais com as meninas, mas até é os meninos se envolveram porque eles queriam fazer pras namoradas enfim né? (!) É eu acho que foi ela mesma.

Pesq: É mesmo! Você gostou de trabalhar com as canções que você escolheu?

Bruno: Ah, muito bacana! (!) Porque U2, eu não posso fala(r) do U2 porque eu sou fã né? (risos)

Pesq: É complicado! (risos)

Bruno: Não dá pra fala(r) que eu num (não) gosto porque eu adoro U2! Eu acho que a letra é perfeita, é uma banda que ela traz (+) ela não traz só uma música assim sabe? Tem toda uma historinha por trás das músicas, das músicas que eles fazem, então assim, é bem positivo. E até pra trabalhar algumas coisas de valores com eles né? Na música que a gente trabalhou mesmo do (+++) eita a cabeça hoje tá ruim (+++).

Pesq: Sobre a questão dos bens materiais, dinheiro.

Bruno: É (!) do que eles estão buscando pra vida deles!

Pesq: Do que eles querem, o que os satisfaz!

Bruno: E aí, é interessante isso daí, porque a gente começa a ouvir algumas coisas deles que de repente a gente num (não) associa a eles, enquanto alunos, só exercendo o papel de aluno sentado lá fazendo atividade né? Quando eles vêm com uma opinião a respeito de uma música que você escolheu, porque as músicas foram escolhidas por mim né?

Pesq: Isso!

Bruno: Então (vo)cê vê, pôxa, alguma coisa ele (es)tá conseguindo tira(r) dessa letra aí. Duma (De uma) próxima que ele for ouvir (+), ele vai ter um ponto crítico a respeito daquilo e aquelas pessoas que não tiveram posicionamento nenhum, quando ouvirem uma música também vão fazer referência né? Vão lembra(r) daquilo que foi discutido em sala de aula, por mais que concordem ou não, é um momento que eles vão para(r) e pensa(r) sobre o quê a música (es)tá falando e o que eles acham a

respeito daquilo lá, mesmo que no dia do debate ele não tenha participado, assim, ativamente né? Só participou como ouvinte. Aí é bacana! Muito legal isso.

Pesq: Ah tá! Você gostou né?

Bruno: Nossa! (!) Fantástico! (!)

Pesq: E pra escolher das três (canções trabalhadas), você ficaria com a do U2?

Bruno: Ai meus Deus! Não ô assim, pra escolher das três, eu escolheria assim do que eu ah qual que você gosta mais? Eu escolheria do U2 porque eu gosto mais, puxando sardinha pro meu lado. Mas, se fosse pra eu escolher do que eu gostei mais do trabalho realizado, do trabalho mais, eu gostei mais do *Just The Way You Are*. Porque eu fiquei muito empolgado com assim (risos)

Pesq: Se empolgou junto com os alunos (risos)

Bruno: É (!), com o retorno deles né? (alunos) Eles ficaram muito motivados, então isso me deixou muito feliz assim. *I Don't Know What To Do* também porque eu acho porque é musiquinha que eu gosto né? De sair, de ouvi(r) e tal. E mais a *Just The Way You Are* acho que foi o trabalho mais mais legal assim, que mexeu mais com eles, que eles se movimentaram mais.

Pesq: Mobilizou mais.

Bruno: Eu acho que foi *Just the Way You Are*.

Pesq: Ai que bom! Assim, já que você falou das três (canções), qual que você acha que o trabalho (+) ah, mais você já respondeu! A que mais motivou mais?

Bruno: É! Eu acho que foi *Just The Way You Are*, apesar de que ah, quando eu coloquei a letra do U2 lá é (+) *I Still Haven't Found What I'm Looking For*, Aff Maria lembrei! (risos) Quando eu coloquei ela, eu fiquei impressionado com o posicionamento deles com relação à música né? Porque depois que começaram a ouvi(r), a primeira impressão que você escuta quando você não tem conhecimento total da língua ali, ou pelo menos (+) um conteúdo maior pra pra entender de vocabulário é a parte que (vo)cê entende que tá uma canção de amô(r). E não é uma canção de amô(r), assim né? De amor de um homem pra mulher e tal e aí, e eu achei essa parte bacana assim, porque eles conseguiram perceber isso (+) né? Dentro da letra e começaram a colocar alguns (+) questionamentos a respeito de coisas que são valores pra eles. E é claro que (+) tudo tem que te(r) um estímulo da parte de mim, no caso, pra que eles conseguissem pensar sobre algumas coisas, que de repente quando eles estivessem escutando na música, mesmo que eles soubessem da letra, só por escutar, eles não teriam assim, levado pra esse lado.

Pesq: É. Tinha passado batido.

Bruno: É, porque às vezes, a gente escuta a música só como forma de lazer, é igual você que(r) assisti(r) um filme, ah, eu quero assisti(r) um filme que eu não quero pensa(r) muito, aí você vai assisti(r) um desenho que você não tem que pensa muito, você não tem que entende(r) muita coisa, é o quê tá lá mostrando, você vê e pronto é aquilo ali, não tem muito historinha. E nessa letra dessa música não, a partir da vez que você (+) começa a questionar algumas coisas pra eles, eles começam a ter outro ponto de vista, né?

Pesq: É verdade.

Bruno: Ou concordar com o seu, ou discordar, e se não for nem um nem outro, da próxima vez que ele vai ouvi(r), ele vai pensar em alguma coisa, nem que seja pra lembra(r) que foi falado isso em algum momento da vida dele lá (+), numa música uma vez.

Pesq: Nem que ele num (não) verbalize (o professor interrompe)

Bruno: É (!).

Pesq: Mas pra ele aquilo ficou.

Bruno: Ficou guardado.

Pesq: No interior dele, é verdade. E agora que você trabalhou todas as três músicas, você acha que realmente as canções podem ter esse potencial crítico?

Bruno: Na eu acho, com certeza (!!!) (+) né? Com relação a tudo, eu já achava que a que a trabalhar a música era uma coisa bem bacana né, e da forma como foi trabalhada, porque todas as música mesmo *Just The Way You Are*, *I Don't Know What To Do*, a gente conseguiu trabalhar dentro dessas letras das músicas assim coisas (+) de valor, é (+) conseguiu promover debates a respeito de situações né, criar situações pra cada parte da música ali, então foi bem bacana (!), eu tenho que continuar agora, mesmo

porque eles vão me cobrar né isso, agora não tem mais jeito, agora eu me enrolei (risos)

Pesq: Agora arranjou né? (risos)

Bruno: Agora, vô(u) ter que acha(r) pra eles! (!)

Pesq: E assim, quais os aspectos positivos que você achou desse trabalho? O que contribui pra você? Para os alunos?

Bruno: Não, assim com relação aa aos alunos, eles começaram a se cobrar mais assim, a atenção, o silêncio em sala de aula, a participação com o silêncio né? Porque todo mundo queria completar a letra da música, todo mundo tinha que ouvir bem direitinho, então, mesmo aqueles que tinham, eu percebi assim, aqueles que já tinham uma facilidade maior, porque às vezes já conheciam a letra da música ou porque tem facilidade mesmo com a língua, eles tinham a paciência (!) de esperar o outro, “ah professor, eu não consegui, falta duas palavras pra mim”, num (não) ficava aquela coisa, você é lerdo, você é burro, você é num sei o quê (!!!), não teve isso né? Ele completou a letra da música dele então tranquilo, ele ouvia mais uma vez se fosse preciso, porque o colega precisava, então isso foi bem bacana porque despertou neles essa consciência né?

Pesq: Hum hum! A colaboração.

Bruno: É! (!) Num (não) é só o a atividade dele que importa, é um trabalho do grupo, então assim o grupo tem que ter concluído pra a gente dar prosseguimento, pra dar o próximo passo pra todo mundo no mesmo lugar, partindo dali vai todo mundo junto de novo, alguns vão sai(r) na frente, outros não, mas aqueles que saírem na frente perceberam que eles tinham que ter paciência de esperar até o colega chega no ponto dele pra partir prum próximo passo. Então foi bem bacana isso daí também (!).

Pesq: Ah, joia. E o quê você acha que deu certo?

Bruno: Eu eu acho que deu tudo certo! (!!!) Tudo certo, gente (!!!). Eu nem sei (+) quando a gente pensou, planejou as aulas, eu (!!!) não visualizei a aula como foi, do jeito que foi (+) né? Eu pensei que ia ser bem bacana, mas não tão bacana quanto foi assim né? Porque eles (alunos) realmente me surpreenderam, com relação a colaboração foi ainda maior ainda, porque eles (es)tavam com um problema de conversar que não tinha fim mais nunca, essa conversa deles (+) e eles começaram a se conscientizar né, do silêncio que era importante pra eles porque era aprendizado deles, então eles perceberam que enquanto eles (es)tivessem em silêncio prestando atenção, o quê eles iam aproveitar daquilo que (es)tava sendo explicado era muito maior. Então foi bem bacana isso daí (!).

Pesq: Isso! E tem alguma coisa que você acha que não deu certo ou que poderia melhorar?

Bruno: Não, assim, dos meninos tem alguns ainda que por mais que você tente, você não consegue agradar todo mundo (+) né? Então assim, não tem como eu pensar numa música que vai agradar todo mundo (!), num tem, isso aí num tem jeito né! A gente pode tá trabalhando várias vezes, é igual uma aluna falou assim: ah professor, então, olha só a consciência dela, pra trabalhar (+) *Present Perfect* se podia trazer outra música pra gente que é a duu (+) agora eu não vou lembra meu Deus! Éee (+) *I have* (+++), eu num lembro, uma hora eu lembro o nome da música, então, mas ela sugeriu, olha só como é que é, ela conhece uma música e ela sugeriu trabalhar uma música porque naquela música, ela consegue perceber a estrutura do *Present Perfect* em mais uma frase, por exemplo, pra poder trabalhar ela. Então assim, é muito legal isso daí (+) esse envolvimento deles com relação a isso, porque ah, não foi a música que eu gosto (+++), professor, mas tem uma que eu gosto, o senhor podia trazer pra gente.

Pesq: Sugerindo (!)

Bruno: Sugerindo (+) né?

Pesq: Ela mostra que (es)tá integrada com o que (es)tá acontecendo!

Bruno: E (es)tá integrada na matéria também! (!) Porque se ela consegue dentro da música identificar lá a estrutura do *Present Perfect* dentro da música lá. É porque alguma coisa que eu passei naquele momento de loucura deles lá, ela conseguiu absorver né? (!) Então isso é bacana! Então não sei, pra falar ah teve alguma coisa que não deu certo, não sei, porque eles até colaboraram bem, dentro do que foi proposto pra eles. Não sei se tem alguma coisa que eu faria diferente.

Pesq: Sei.

Bruno: De repente nas próximas aulas, com próximas músicas, a gente vai vivendo novas situações e aí a gente vai começando a perceber algumas coisas que possam mudar, mas até então pra primeira

experiência foi muito válido, porque foi bastante positivo mesmo. Bem legal! (!)

Pesq: E assim (+), quais aspectos você ressaltaria de mais positivo de tudo que foi trabalhado?

Bruno: Não, o mais positivo que eu achei deles foi mesmo o retorno que eles me deram mesmo (!), com relação a esse interesse em buscar em buscar novas músicas, é (+) em sugerir músicas, então acho que isso mostra que o envolvimento deles foi bem grande né? Não foi só ter gostado daquela atividade em sala de aula, foi um pouquinho além disso né? Porque eles começaram a sugerir próximas aulas, próximas músicas pra próximos assuntos. É foi legal isso daí.

Pesq: Você acha que essas aulas de inglês com músicas, elas tem o papel de despertar a criticidade a partir de questões sociais, como foi trabalhado sobre a beleza, sobre o dinheiro?

Bruno: Aham!

Pesq: Você acha que tem esse potencial?

Bruno: Oh eu acho assim que ela não tem como objetivo isso (!). Mas, acredito que dentro da aula de inglês, a gente trabalha isso, entendeu?

Pesq: Hum hum!

Bruno: É positivo? É! Porque você consegue até trabalhar interdisciplinar, de repente tem um professor falando de determinado assunto, você quer trabalhar aquilo com ele, (vo)cê pode procurar uma música e a partir daquele assunto, você levantar um debate, de repente que ele (es)tá vendo em africanidades, ele (es)tava estudando em sociologia, então assim, acredito que tem como trabalhar, mas não acredito que seja o objetivo da aula (!), a função da aula seja despertar a criticidade do aluno (!), somente isso.

Pesq: Aham. Mais interessante essa sua colocação que pode integrar outras disciplinas ali, igual africanidades!

Bruno: É. Porque é bem atual né? Então, a gente consegue isso em várias músicas. E (+) os debates que que eles eles levantam em (+) nas aulas de africanidades também são também atuais, então assim, é bacana de trabalhar isso com eles. É porque eu tô partindo de uma coisa que eles já conhecem né? Porque difícil é falar de alguma coisa que eles nunca ouviram falar e em inglês (+) né? Mas quando eles têm já um ponto de vista a respeito de alguma coisa, mesmo que ele não tenha participado da aula lá que ele ouviu, mas que ele já tem alguma coisa já guardado pra ele daquilo. Então fica mais fácil trabalhar.

Pesq: É verdade. Deixa eu ver, e você acha que esse trabalho que foi feito, nos tínhamos uma teoria, que foi aquele texto de Cox e Assis-Peterson que discutimos no momento de reflexão e a prática que foram as aulas com música em si. Você vê uma relação entre o que foi dito naquela teoria, sobre a questão crítica e o que feito em sala de aula na prática?

Bruno: Você fala do aspecto do debate com relação ao que a gente pro, a gente preparou?

Pesq: Isso, pode ser.

Bruno: Ah, com certeza! Oh os (+) os slides, nossa senhora! (!), foram bem propícios assim né? E (+) e que eles começam, eles ficam tão empolgados com esse tipo de coisa que a gente tem até dificuldade de conter né (+)? A o alvoroço deles lá com relação as questões e o ponto de vista de cada um, na hora que apareceu o celular, na hora que apareceu o Brad Pitt, Angelina Jolie todo mundo, ai que num sei o que (!), o outro falando que era o Gianecchini né? (risos) Então assim, eles se empolgam naquilo dali é diferente mesmo né (+)? Então assim totalmente pertinente os slides que foram apresentados, as perguntas que foram feitas com relação a música que foi apresentada. E a gente fica pensando porque a gente pensa em fala em fazer um debate, a gente pensa é (+) eu tenho essa sensação, de que é uma coisa séria né? Então eu penso um debate, então vamo(s) trabalhar a música do U2 né? Porque é uma coisa mais séria, mais sóbria, mais serena, mas a gente fez debate com todas as músicas, teve questionamentos com todas as músicas, tratamos de valores em todas as músicas e são músicas alegres, são músicas românticas e dançantes do mesmo jeito.

Pesq: Entendi! Elas abordam questões diferentes, mas elas têm algo em comum.

Bruno: Questões diferentes com músicas diferentes, mas debates realizados da mesma forma né? Bem bacana!

Pesq: Joia! E isso pode ou vai influenciar a sua prática de agora em diante?

Bruno: Agora já era, tô falando agora já era (!) (risos)

Pesq: (risos)

Bruno: Porque o menino já (es)tá vindo com a música pra mim, que eu vou fazer, vou ter que dar a música pra ele. Não professor, essa música tem tal, traz pra gente, sim senhor! (!)

Pesq: Agora é oficina.

Bruno: É! Porque eu tenho que eu tenho que aproveitar isso deles né? (!) Uma vez que eles (es)tão buscando lá, é o interesse deles que (es)tá sendo apresentado. Então, vou ter que fazer pra eles.

Pesq: É porque agora despertou! (!)

Bruno: É! Agora vai fazer parte da minha prática mesmo (!), a partir de agora eles vão né? É (+) claro que não dá pra ter todo dia a mesma aula, mesmo porque eles vão ficar cansados também ficar repetindo muito tempo, mas (incompreensível)

Pesq: E você quer deixar alguma sugestão, algo que vai ficar pra você, pra sua prática ou que realmente mudou a sua visão?

Bruno: Assim, com relação às músicas, eu acreditava já no trabalho, mas o mais bacana foi a questão dos debates que a gente conseguiu levantar com a atividade de música que a gente apresentou né? Então, isso com certeza vai ficar, porque agora é igual eu (es)tava te falando, eu tenho, eu tinha a perspectiva assim: ah quero debater alguma coisa com eles, um assunto com eles, então, vou pegar uma música mais sóbria e tal e não necessariamente eu preciso de uma música mais séria pra trazer um debate. Posso abordar vários temas, independente da música que tiver trabalhando (+) né? É claro que vão ser temas diferentes, mas pode trabalhar da mesma forma, então, isso com certeza vai ficar. Foi muito bom!

Pesq: Eu também gostei muito, só tenho a agradecer! (!) Foi muito bom mesmo! No início, fiquei apreensiva, como tudo vai se encaminhar, mas superou muito as minhas expectativas.

Bruno: É foi muito (+) bem gradativo. Não foi uma coisa forçada. A expectativa foi acontecendo, as aulas foram acontecendo. E acabou que você se integrou ali no grupo mesmo né? E eles vão sentir falta agora, porque eles não sabem que assim acabou assim des, alguns sabem já porque prestam mais atenção nas coisas. Mas os outros não, eu tenho certeza que quando voltar as aulas vão perguntar: cadê a professora Simone?

Pesq: Não que isso, mas eu tô aí! Quando quiserem implementar, implantar mais uma música a gente (es)tá aí, com certeza! (!) Então tá professor Bruno foi muito bom e estamos aí pro que precisar, só tenho que lhe agradecer por tudo! Muito obrigada!

Bruno: Nada!

ANEXO O - Letras das canções trabalhadas

<i>Disciplina: Língua Inglesa</i>		<i>Data: 03/06/2011</i>	
<i>Professor: Bruno</i>		<i>Ano: 2º</i>	<i>Turma: A</i>
<i>Aluno (a):</i>		<i>Nº:</i>	
<i>Atividade Musical</i>			

Complete with the Present Perfect of the verbs from the box below

**I Still Haven't Found What I'm Looking For
U2**

I _____ the highest mountains
I _____ through the fields
Only to be with you
Only to be with you

I _____, I _____
I _____ these city
These city walls
Only to be with you

But I still _____ what I'm looking for
But I still _____ what I'm looking for

I _____ honey lips
Felt the healing fingertips

It burned like fire
This burning desire

I _____ with the tongue of angels
I _____ the hand of the devil
It was warm in the night
I was cold as a stone

But I still _____ what I'm looking for
But I still _____ what I'm looking for

I believe in the Kingdom Come
Then all the colours will bleed into one
Bleed into one
But yes I'm still running

You broke the bonds
And you loosed the chains
Carried the cross and

All my shame
All my shame

You know I believe it

But I still _____ what I'm looking for
But I still _____ what I'm looking for
But I still _____ what I'm looking for
But I still _____ what I'm looking for

kiss - not find - speak - scale - run - held - crawl - climb

<i>Disciplina: Língua Inglesa</i>		<i>Data: 10/06/2011</i>	
<i>Professor: Bruno</i>		<i>Ano: 2º</i>	<i>Turma: A</i>
<i>Aluno (a):</i>		<i>Nº:</i>	
<i>Atividade Musical</i>			

Put in order and complete with the words from the box

**Just the Way You Are
Bruno Mars**

When I see _____ face
There's not a thing that I would change
'Cause you're amazing
Just the way _____ are
And when you smile
The _____ world stops and stares for a while
'Cause girl you're amazing
Just the way you are

But every _____ she asks me do I look okay
I say

Oh you know, you know, you know
I'd _____ ask you to change
If perfect is what _____ searching for
Then just stay the same
So don't even brother asking
If you look _____
You know I'll say

She's so beautiful
And I tell her _____ day

She's so beautiful
_____ I tell her every day

When I see your face
There's not a _____ that I would change
'Cause you're amazing
Just the way you are
And when you smile
The whole world stops and stares for a _____
'Cause girl you're amazing
Just the way you are

Oh her eyes, her eyes
Make the stars look like they're not _____
Her hair, her hair
Falls _____ without her trying

The way you are
The way you are
Girl you're _____
Just the way you are

When I see your face
_____ not a thing that I would change
'Cause girl you're amazing
Just the way you _____
And when you smile
The whole _____ stops and stares for a while
'Cause girl you're amazing
Just the way you are

Her lips, _____ lips
I _____ kiss them all day if she'd let me
Her laugh, her laugh
She hates _____ I think it's so sexy

Yeah I know, I know
When I compliment her
She won't _____ me
And it's so, it's so
Sad to _____ she don't see what I see

you - your - you're - world - whole - while - amazing -
there's - every - time - okay - perfectly - thing - think -
never - and - could - but - believe - her - shining - are

<i>Disciplina: Língua Inglesa</i>		<i>Data: 17/06/2011</i>	
<i>Professor: Bruno</i>		<i>Ano: 2º</i>	<i>Turma: A</i>
<i>Aluno (a):</i>		<i>Nº:</i>	
<i>Atividade Musical</i>			

Put in order and complete with the words from the box

**I Don't Know What To Do
Tiko's Groove**

If you tell me what I _____ supposed to do
I'll _____ ya
Nothing is gonna change my love, my love for you
I will _____, ya

(I can probably say)
I don't know what to do! I don't know what to do!
I don't know what to do!
(I can probably say)
I don't know what to do! I don't know what to do!
I don't know what to do!
(I can probably say)

(I can probably say)
I don't know what to do! I don't know what to do!
I don't _____ what to do!
(I can probably say)
I don't know what to do! I don't know what to do!
I don't know what to do!
(I can probably say)
you
I don't know what to do! I don't know what to do!
I don't know what to do!
(I can probably say)
I don't know what to do! I don't know what to do!
I don't know _____ to do!
(I can probably say)

_____ kill
you
_____, girl
Show me what you got, I think it's a better _____
_____ are such a ...
Right here, right now I want to prove _____
Right here, right _____ I want to prove you

(I can probably say)
I don't know what to do! I don't know what to do!
I _____ know what to do!
(I can probably say)
I don't know what to do! I don't know what to do!
I don't know what to do!
(I can probably say)
I don't know what to do! I don't know what to do!
I don't know what to do!
(I can probably say)
I don't know what to do! I don't know what to do!
I don't know _____ to do!
(I can probably say)

If you tell me what I _____ supposed to
I'll _____ ya
Nothing is gonna change my love, my love for

I _____ catch, ya

Rhythm's gonna hustle, but it _____ kill
_____, girl
Show me what you got, I think it's a better pill
_____ are _____ a ...
Right here, right now I want to prove

Right here, right _____ I want to prove

_____ can probably say
I _____ probably say
I _____ probably say
_____ can probably say

forget - can - pill - now - will - such - you - don't - must - know -
doesn't - catch - do - understand - I - am - what

ANEXO P - Slides utilizados na aula com a terceira canção, em 17/06/2011

Essa música é de qual novela?



De qual personagem?



Você agiria da mesma forma que a Bibi? Por quê?

Como é a vida idealizada pela personagem?

Quais os valores que a personagem transmite por meio da novela?

Qual a imagem que essa personagem passa na novela?



Você concorda com a postura da personagem Bibi? Por quê?

Reflexões Finais

Quando a música diz assim: "Se você me disser o que eu devo fazer, eu vou te esquecer", a personagem age assim na novela? E na vida real, você age assim?

No refrão diz: "Eu não sei o que fazer!" Você acha que a Bibi realmente sabe o que ela quer ou o que ela faz, ou ela está perdida? E você diante das situações difíceis prefere enfrentar ou é melhor mascarar?

E na parte que fala: "Aqui mesmo, agora mesmo quero provar!" Isso lembra a Bibi? De que forma? E você, acha que devemos provar de tudo na vida ou temos que escolher o que vamos experimentar?

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.