



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS- PPGCEL

GISLENE LIMA ALMEIDA

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A MÚSICA COMO
RECURSOS POTENCIALIZADORES DA APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO COM
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Vitória da Conquista

2017

GISLENE LIMA ALMEIDA

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A MÚSICA COMO RECURSOS
POTENCIALIZADORES DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
INGLESA: UM ESTUDO DE CASO COM ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura Educação e Linguagens- PPGCEL, como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Orientador: Prof.^a Dr.^a Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares.

Vitória da Conquista

2017

A447t Almeida, Gislene Lima.

As tecnologias digitais e a música como recursos potencializadores da aprendizagem de Língua Inglesa: um estudo de caso com estudantes do ensino médio. / Gislene Lima Almeida, 2017. 133f.

Orientador (a): Dra. Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós- Graduação em letras: cultura, educação e linguagem - PPGCEL, Vitória da Conquista, 2017
Inclui referência

1. Língua Inglesa - Aprendizagem. 2. Tecnologias digitais. 3. Música – Meio de aprendizagem. I. Soares, Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: cultura, educação e linguagem - PPGCEL. III. T.

CDD: 428.24

GISLENE LIMA ALMEIDA

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A MÚSICA COMO RECURSOS
POTENCIALIZADORES DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UM
ESTUDO DE CASO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura Educação e Linguagens- PPGCEL, como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Data da aprovação em: ____/____/____

Prof.^a Dr.^a Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares
(Orientadora- UESB)

Prof.^a Dr.^a Denise Aparecida Brito Barreto (UESB)
(Titular- Membro externo)

Prof.^a Dr.^a Giêdra Ferreira da Cruz (UESB)
(Titular- Membro interno)

AGRADECIMENTOS

Sou imensamente grata:

A Deus, pela vida, pelo amor e cuidado de Pai, que me ampara em todos os momentos.

Aos meus pais, Ana e José, por todo amor, educação e valores que transmitiram a mim, nunca me deixando desistir, e me fazendo acreditar que sou capaz.

A Ivisson, meu esposo, por todo carinho e compreensão, por entender a minha caminhada, e por me dar força para que eu seguisse em frente.

A meu irmão Robson, pela amizade e companheirismo. A Maria Heloísa, minha sobrinha, por tornar nossas vidas mais coloridas e repletas de amor. À minha sogra, Íris (segunda mãe), pelo carinho, compreensão e incentivo.

A minha orientadora, Dr.^a Cláudia Vivien, por, acima de tudo, ter acreditado em mim, no meu potencial; por me indicar sempre o melhor caminho a ser trilhado na consolidação do meu projeto, e por contribuir sobremaneira para minha evolução intelectual e pessoal. Eu não poderia ter uma orientação melhor.

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, por promover o desenvolvimento intelectual. A meus colegas de graduação e do Programa de pós-graduação em Letras, pela convivência e pela partilha de conhecimento.

A professora e alunos participantes desta pesquisa, por toda colaboração e acolhimento.

A todos familiares, amigos e colegas que, mesmo longe, me inspiraram e motivaram a consolidar este trabalho.

Gratidão!

Agradeço, ainda, à Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pelo auxílio financeiro a esta pesquisa.

RESUMO

Este estudo, o qual insere-se nos pressupostos da linguística aplicada, teve como objetivo principal investigar se/como as tecnologias digitais aliadas à música podem contribuir e/ou potencializar a aprendizagem de Língua Inglesa (LI) de alunos do ensino médio da rede pública de ensino, no que se refere à aquisição de vocabulário e compreensão auditiva do inglês. Para tanto, pautamo-nos em estudiosos como Leffa (2009; 2011; 2016), Paiva (2004; 2011; 2014), Santaella (2010; 2014), Berk (2010), Braga (2007), dentre outros. Desse modo, nesta pesquisa, a qual constitui-se como um estudo de caso, e cujos arcabouços metodológicos estão pautados na pesquisa qualitativa, propomos aos sujeitos uma sequência didática com o gênero música, com vistas à prática da compreensão auditiva e aquisição de vocabulário através de atividades do *Lyrics Training*, interface digital voltada para a aprendizagem de línguas por meio da convergência de mídias. Assim sendo, as análises dos resultados e das observações empreendidas durante todo o período de desenvolvimento do projeto indicam que os recursos virtuais, alinhados a atividades com músicas, podem trazer contribuições relevantes para a aprendizagem ao passo que propiciam a prática de habilidades da língua, como a compreensão auditiva e aquisição de vocabulário. Ademais, as experiências vivenciadas mostraram que a utilização desses recursos no fazer pedagógico pode significar importantes mudanças para o processo de aprendizagem de LI, posto que, para grande parte dos estudantes participantes do estudo, perceber os recursos digitais e a música como potencializadores da construção do conhecimento aguçou a vontade de se apropriar da Língua Inglesa. Assim, conhecer esses recursos fez a aprendizagem da língua parecer mais fácil, divertida e inovadora.

Palavras- chave: Tecnologias digitais. Música. Aprendizagem. Língua Inglesa.

ABSTRACT

This study, which is part of the assumptions of applied linguistics, has as its main objective to investigate how digital technologies associated to music can contribute to enhance English language (EL) learning among high school students of Public Education, with regard to the acquisition of vocabulary and listening comprehension of the English language. For this purpose, we are guided by scholars as Leffa (2009, 2011, 2016), Paiva (2004, 2011, 2014), Santaella (2010, 2014), Berk (2010), Braga (2007), among others. For this purpose, this research, which constitutes a case study, and whose methodological frameworks are based on qualitative research, we propose to the subjects a didactic sequence with the music genre, with the pretension to the practice of listening comprehension and vocabulary acquisition through activities of Lyrics Training, a digital interface turned to the learning of languages by the convergence of media. Therefore, the analysis of the results and the observations made during the entire project development period demonstrate that the combination of music and virtual resources can bring important contributions to learning while favoring the practice of language skills such as listening comprehension and vocabulary acquisition. In addition, the experiences of this project showed that the use of these resources for the pedagogical practice mean important changes in EL learning, since for most of the students with whom we've worked, the music and the digital resources can improve the construction of knowledge, sharpening the will of appropriating the English language. Thus, knowing these resources made language learning seem easier, fun and innovative.

Keywords: Digital technologies. Music. Learning. English language.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – <i>Lyrics Training</i> – Página inicial	44
FIGURA 2 – <i>Lyrics Training</i> – Escolha do nível de dificuldade	45
FIGURA 3 – <i>Lyrics Training</i> – Escolha do modo de realização da atividade	46
FIGURA 4 – <i>Lyrics Training</i> – Modo de atividade <i>Choice Mode</i>	46
FIGURA 5 – <i>Lyrics Training</i> – <i>Ranking</i> dos melhores colocados	47
FIGURA 6	55
FIGURA 7 – Alunos na sala de informática	83
FIGURA 8 – Alunos na sala de informática	94
FIGURA 9 – <i>Print screen</i> da atividade do aluno	103

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Apresentação da situação	69
QUADRO 2 – Produção Inicial	70
QUADRO 3 – Módulo I – Compreendendo o contexto da música	71
QUADRO 4 – Módulo II – Enriquecendo o vocabulário	71
QUADRO 5 – Módulo III – Praticando o <i>listening</i>	72
QUADRO 6 – Módulo IV – Vamos cantar?	72
QUADRO 7 – Produção Final	73

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

EL – *EnglishLanguage*

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNLE – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira

PPP – Projeto Político Pedagógico

SD – Sequência didática

LISTA DE ABREVIATURAS

cf. – conferir

ed. – edição

p. – página

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 REVISITANDO A SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA	17
2 APRENDIZAGEM DE LI NA ERA DA CIBERCULTURA	24
2.1 BREVE HISTÓRIA DA INFORMÁTICA	25
2.2 DA CULTURA DE MASSA À CIBERCULTURA	27
2.3 A CIBERCULTURA	29
2.4 CONTRIBUIÇÕES DA CIBERCULTURA PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL.....	36
2.4.1 <i>LYRICS TRAINING</i>	43
3 A MÚSICA COMO INSTRUMENTO POTENCIALIZADOR DA APRENDIZAGEM DE LI	50
3.1 MÚSICA E EDUCAÇÃO: UMA PARCERIA QUE DÁ CERTO	51
3.2 A MÚSICA COMO MEIO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	54
4 DELINEANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	61
4.1 CONCEITUANDO A ESCOLHA METODOLÓGICA	61
4.2 ABRANGÊNCIA ESPACIAL E SOCIAL DA PESQUISA	64
4.3 SUJEITOS COLABORADORES DA PESQUISA	65
4.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	66
4.4.1 PROPONDO UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	67
4.5 CONHECENDO O CAMPO.....	74
4.5.1 PRIMEIRAS IMPRESSÕES DO CAMPO	76
5 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A MÚSICA COMO POTENCIALIZADORAS DA APRENDIZAGEM DE LI	82
5.1 APRESENTANDO DA SITUAÇÃO.....	82
5.2 PRODUÇÃO INICIAL – PRIMEIRAS IMPRESSÕES	83
5.3 MÓDULO I – COMPREENDENDO O CONTEXTO DA MÚSICA.....	89
5.4 MÓDULO II – ENRIQUECENDO O VOCABULÁRIO	90
5.5 MÓDULO III – PRATICANDO O LISTENING	92
5.6 MÓDULO IV – VAMOS CANTAR?	93
5.7 PRODUÇÃO FINAL.....	94
5.8 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO FINAL	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105

REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	115
ANEXOS	133

INTRODUÇÃO

Pensarmos nos processos de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, atualmente, implica na reflexão sobre as inúmeras possibilidades de abordagem dessa língua. Em um mundo cada vez mais conectado, as novas tecnologias digitais possibilitam que pessoas de todos os cantos do globo se comuniquem, troquem conhecimento, aprendizado e experiências. A ampla adesão aos recursos digitais pela sociedade atual, especialmente pelos mais jovens, tem levantado questões em relação à utilização dessas interfaces no contexto da aprendizagem de inglês.

Além dos aparatos tecnológicos, há outro recurso que nos conecta com a Língua Inglesa: a música. É fato que, desde pequenos, ouvimos músicas em inglês e, muitas vezes, gostaríamos de saber o que é cantado neste idioma. É muito comum, inclusive, que pessoas comecem a estudar a Língua Inglesa no intuito de compreender o que seu cantor ou banda favorita está dizendo nas letras das canções. O potencial desses recursos – tecnologias digitais e música – nos inspirou a refletir sobre suas implicações no que tange à aprendizagem de Língua Inglesa.

Conforme Levy (2003), um movimento geral de virtualização tem afetado, além da informação e comunicação, os corpos, o funcionamento social e econômico, e o exercício da inteligência. Presenciamos uma realidade informatizada, em que pessoas estão constantemente conectadas à internet, interagindo com indivíduos de diversas partes do mundo, e em que quase todos os setores da sociedade utilizam ferramentas virtuais para as mais variadas atividades. Presenciamos, assim, a emergência e consolidação da Cibercultura.

Nesse cenário de globalização¹, a Língua Inglesa destaca-se como um dos principais idiomas por meio dos quais é estabelecida a comunicação entre pessoas de todo o mundo. No ciberespaço, as possibilidades de busca de informação e contato com materiais dessa língua

¹ Aqui, entendemos globalização de acordo Siqueira (2013), que se pauta em Steger (2003, p. 13, *apud* KUMARAVADIVELLO), para quem a globalização se configura como “uma série multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, alargam e intensificam interdependências e trocas sociais no nível mundial, ao mesmo tempo, desenvolvendo, nas pessoas uma consciência crescente das conexões profundas entre o local e o distante”.

são ampliadas. Além disso, grande parte das interações na *Web 2.0*² dá-se, principalmente, através do inglês.

A expansão dos recursos digitais e da internet facilitou, ainda, o acesso aos produtos culturais em Língua Inglesa. Atualmente, é possível encontrar na *Web 2.0* uma gama de filmes, séries, jogos, músicas, videoclipes, dentre outros produtos neste idioma. Principalmente no que concerne a músicas em inglês, a internet disponibiliza um acervo enorme de canções de diversos artistas, cantando em vários estilos e provenientes de épocas distintas, acessíveis através de sites de *download*, rádios online, *sites* de vídeos, aplicativos de música comercial em *streaming* etc.

No que se refere ao âmbito educacional, há muitas pesquisas empenhadas em compreender de que forma o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa poderiam ser potencializadas por meio de recursos já tão arraigados em nosso cotidiano, como a música e as tecnologias digitais (ANJOS-SANTOS; GAMERO; GIMENEZ, 2014; BERK, 2008; LEFFA, 2016; PAIVA, 2015, 2016; SANTAELLA, 2010, 2014). Em relação aos aparatos digitais, há estudos que sugerem que tais mecanismos oferecem uma infinidade de possibilidades de abordagem da língua, visto que o uso da internet nesse contexto proporciona, além da comunicação à distância, ferramentas técnicas que dinamizam a produção de textos hiperlinks, bem como permitem um amplo acesso a uma quantidade infinita de informações (BRAGA, 2007).

Quanto à utilização da música para aprendizagem de inglês, é sabido que esse recurso, há algum tempo, tem incrementado a abordagem da Língua Inglesa de diversas formas. Há, nesse sentido, um acervo relativamente extenso de pesquisas na área que mostram que a música, ao ser incorporada às atividades de estudo do idioma, pode corroborar para a fixação de elementos linguísticos, prática da compreensão auditiva e oralidade, memorização de formas gramaticais e lexicais, além de despertar o interesse dos alunos pelo idioma, promover o engajamento dos estudantes nas atividades, e transformar a atmosfera da sala de aula em um ambiente mais favorável para a aprendizagem (BERK, 2008; CRUZ, 2004).

As potencialidades dos recursos digitais e da música me inspiraram e motivaram, de certa forma, a empreender esta pesquisa. Tudo começou quando era estudante do curso de

² Termo utilizado para designar a segunda geração da rede mundial de computadores.

Letras Modernas, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Assim, em uma disciplina voltada para prática da compreensão auditiva de inglês, fui apresentada à interface *Lyrics Training*, site gratuitamente disponibilizado na internet, voltado para aprendizagem de línguas por meio da música, cujo objetivo principal é proporcionar o aprendizado de línguas e o melhoramento das habilidades linguísticas, através de vídeos de músicas. O recurso dispõe de canções de uma infinidade de artistas, cantando em diversos idiomas, para a prática da língua que o usuário objetiva estudar. Dessa forma, em algumas aulas, meus colegas e eu éramos encaminhados ao Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas (CAALE³) da instituição para que realizássemos, em computadores, a atividade no *Lyrics Training*. Com isso, as aulas em que realizávamos as atividades na referida interface, além de melhorarem minha compreensão da língua oral e despertar o gosto pelo inglês ainda mais, me faziam sentir capaz de, finalmente, entender o contexto das minhas músicas preferidas.

Ao fazer parte de um grupo de Iniciação Científica voltado para estudos que visam a inserção das tecnologias digitais ao ambiente educacional, comecei a amadurecer a ideia de empreender um projeto que apresentasse a estudantes da rede pública de ensino os potenciais pedagógicos para aprendizagem de inglês por meio do *Lyrics Training*. Conhecendo as dificuldades concernentes ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa nas escolas públicas, percebi que esse recurso, devido às qualidades acima mencionadas, poderia contribuir para a aprendizagem de Língua Inglesa desses estudantes, propiciando uma educação mais significativa, divertida e democrática.

Nessa perspectiva, a pergunta que norteia essa pesquisa é: de que maneira as tecnologias digitais aliadas à música podem contribuir para o processo de aprendizagem de inglês, no que se refere à aquisição de vocabulário e compreensão auditiva da Língua Inglesa?

Desse modo, este estudo, que insere-se na perspectiva da linguística aplicada, e vincula-se ao Programa de Pós- Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, na linha Linguagem e Educação da UESB, tem como objetivo principal investigar se/como as tecnologias digitais aliadas à música podem contribuir e/ou potencializar a aprendizagem de Língua Inglesa de alunos do ensino médio da rede pública de ensino, no que se refere à aquisição de vocabulário e compreensão auditiva da Língua Inglesa. Ressaltamos, ainda, que

³<<http://www.uesb.br/caale/index.asp?site=contatos/contatos.html>>

se trata de um estudo de caso, cujo foco de investigação e análise é uma turma de ensino médio da rede pública de educação do Estado da Bahia.

Quanto aos objetivos específicos que embasaram esta pesquisa, destacamos que nos interessa aqui:

- Compreender a relação dos sujeitos da pesquisa com a Língua Inglesa e com as tecnologias digitais;
- Verificar as condições proporcionadas pelo *Lyrics Training* para a aprendizagem de inglês, mais precisamente no que concerne à prática do *listening* e da aquisição de vocabulário;
- Averiguar se as atividades sistematizadas de estudo da Língua Inglesa, propostas em módulos, corroboram com o *Lyrics Training* no processo de aquisição de vocabulário e prática do *listening*;
- Identificar as reais contribuições do *Lyrics Training*, por meio das atividades com músicas que compõem a interface, para aquisição de vocabulário e compreensão auditiva da Língua Inglesa.

Quanto aos pressupostos metodológicos que orientam este trabalho, afirmamos tratar-se de uma pesquisa fundamentalmente qualitativa. Nesse sentido, respaldado por estudiosos como Flick (2008), Bogdan e Biklen (1994), André (1997; 2005; 2008) dentre outros, o presente trabalho pretende estudar, compreender e enfatizar os fenômenos sociais, as atitudes, aspirações e significações concernentes aos sujeitos desta investigação, por meio de observação participante, questionários e proposta de uma sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2013) voltada para a prática de habilidades de Língua Inglesa através do *Lyrics Training*.

Isto posto, evidenciamos que este estudo é organizado em cinco capítulos.

No primeiro, abordamos, brevemente, aspectos concernentes ao ensino e aprendizagem da Língua Inglesa nas escolas públicas, principalmente no que se refere à aquisição de vocabulário e compreensão auditiva do idioma.

O segundo capítulo é dedicado à conceituação da Cibercultura, seus avanços e implicações sobre a sociedade atual. Apresentamos, também, os impactos das tecnologias digitais para o fazer pedagógico e para o ensino de Língua Inglesa. Ainda nesta parte, conceituamos o *Lyrics Training*, interface digital investigada nesta pesquisa.

No terceiro capítulo, tratamos dos aspectos concernentes à música e às implicações desse recurso para o âmbito educacional, mais precisamente, para a aprendizagem de Língua Inglesa. Nessa mesma seção, apresentamos sugestões de interfaces virtuais que promovem a prática do inglês por meio da música.

O quarto capítulo deste trabalho é dedicado aos aportes metodológicos que embasam este estudo. Além de conceituar a pesquisa qualitativa, apresentamos a abrangência espacial, os sujeitos do estudo e os instrumentos utilizados no decorrer do processo de investigação. Propomos, também, uma sequência didática voltada, especialmente, para a prática da compreensão auditiva e aquisição de vocabulário através do trabalho com músicas. Ainda nesse capítulo, apresentamos a análise dos primeiros momentos de observação participante e de um questionário, cujo objetivo era investigar a relação dos sujeitos da pesquisa com a Língua Inglesa e com as tecnologias digitais.

No quinto capítulo, por fim, trazemos a análise das atividades propostas por meio da sequência didática, bem como apresentamos a análise dos resultados das intervenções empreendidas ao longo de todo o projeto.

1 REVISITANDO A SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

Quando refletimos sobre as relações humanas, nos dias atuais, temos a sensação que o mundo de hoje está se “encolhendo” (RAJAGOPALAN, 2011). Atualmente, não precisamos mais viajar grandes distâncias para entrarmos em contato com outros povos e outras culturas. Podemos dizer que o movimento da globalização, através da expansão e popularização das tecnologias digitais e da internet, nos reuniu em uma verdadeira aldeia global. Nesse cenário, o inglês destaca-se como sendo a língua por meio da qual acontece a comunicação e a interação entre povos ao redor do globo. A Língua Inglesa se configura, hoje, como a língua mais estudada do mundo. Para cada falante nativo, nos sessenta e dois países onde esse idioma é oficial, há quatro falantes não nativos, que utilizam o idioma para fins econômicos, comerciais, acadêmicos, culturais etc. (SIQUEIRA, 2013).

Consoante Oliveira (2009), há três funções para o ensino de uma Língua Estrangeira na escola pública: a primeira diz respeito ao cumprimento do que é determinado pelo Ministério da Educação, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais; o segundo motivo é de caráter social, uma vez que a aquisição de uma língua estrangeira pode ajudar o estudante no processo de inserção cultural, tornando-o, de certo modo, um cidadão mais consciente a respeito de si mesmo e dos outros; e a terceira função corresponde ao desenvolvimento cognitivo, na medida em que aprender uma língua estrangeira auxilia o aluno na construção de conhecimentos.

Embora as motivações para o ensino de Língua Inglesa (doravante LI) pareçam bem claras e pertinentes, a abordagem do inglês na escola pública brasileira esbarra, muitas vezes, em problemas estruturais que dificultam o acesso dos estudantes do ensino público à aprendizagem dessa língua, tais como salas superlotadas, falta de materiais e recursos básicos para o desenvolvimento das habilidades da língua, carga horária reduzida, professores não-especializados na disciplina, dentre muitos outros. (LEFFA, 2009, 2011; PAES; JORGE, 2009, 2011; OLIVEIRA, 2009; PAIVA 2009).

Conforme Oliveira (2009), a aquisição efetiva de uma LI implica o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, a saber, a leitura, a escrita, a compreensão auditiva e a oralidade. “Afim, para que ele [o aluno] possa construir um discurso com indivíduos

falantes- ouvintes de outra língua, ele precisa saber falar, ler e escrever nessa língua, além de entender o que nela seja falado” (OLIVEIRA, 2009, p. 28). Desse modo, atualmente, vemos surgir trabalhos, principalmente no campo da Linguística Aplicada, que trazem para sala de aula de inglês de escolas públicas atividades que vão muito além do “*fill in the blanks*”.⁴

Como exemplo, podemos citar o projeto “Novos Talentos” (ANJOS-SANTOS; GAMERO; GIMENEZ, 2014), iniciativa desenvolvida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo objetivo principal é promover atividades extracurriculares, como cursos e oficinas, para alunos e professores do ensino básico, em períodos não letivos. Assim, em uma parceria com o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (LEM) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), foi promovida a “A semana de imersão em inglês” *English Immersion Week*, para 60 alunos de 12 escolas da cidade de Londrina, no Paraná. Nesse sentido, Anjos-Santos, Gamero e Gimenez explicam as finalidades e o processos do projeto:

A semana de imersão em inglês foi organizada em torno de áreas do conhecimento, de modo a permitir um trabalho interdisciplinar. As cinco grandes áreas escolhidas foram: Letras, Física, Meio-Ambiente, Biologia e Artes e História. [...]. A partir dessas áreas, planejamos e implementamos oficinas que articularsem a aprendizagem de inglês e o uso de diferentes tecnologias digitais [...]. (ANJOS-SANTOS, GAMERO E GIMENEZ, 2014, p. 90).

O objetivo do projeto era proporcionar o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa através da articulação de outras áreas do saber, promovendo uma aprendizagem interdisciplinar (MOITA LOPES, 2014), e tendo como um dos pilares o uso das tecnologias digitais. Desse modo, conforme os autores, o que se pretendia era a abordagem comunicativa da Língua Inglesa, em que a aprendizagem da LI “se dá primariamente a partir do engajamento do aluno em situações comunicativas autênticas e significativas para o uso da língua” (BROWN, 2007 *apud* ANJOS-SANTOS; GAMERO; GIMENEZ, 2014, p. 90).

Os resultados positivos relatados pelos autores do projeto supracitado ratificam que, quando a abordagem da Língua Inglesa se dá de forma mais abrangente e contextualizada, em que as habilidades são trabalhadas de modo significativo, pode aflorar, nos estudantes, o interesse e o engajamento em aprender.

⁴ “Preencha os espaços em branco” [tradução livre].

Além desse, muitos outros trabalhos têm sido desenvolvidos na área de aprendizagem de Língua Inglesa, tais como o projeto de Iniciação Científica do qual esta pesquisadora fez parte, em 2013, enquanto acadêmica do curso de Letras Modernas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Tal projeto, desenvolvido em uma escola pública de Vitória da Conquista, na Bahia, era voltado à formação continuada de professores (cf. SOARES; ALMEIDA, 2017), em que procuramos promover o letramento digital de docentes do colégio, por meio da inserção dos mesmos ao Ambiente Virtual de Aprendizagem *MOODLE*⁵. Realizamos, ainda, atividades junto a alunos do Ensino Médio da referida instituição. Dentre as tarefas realizadas, os estudantes participantes eram conduzidos ao laboratório de informática da escola para a realização de exercício de habilidades linguísticas de LI em interfaces digitais como o *Quizlet* (<https://quizlet.com>), por exemplo. A análise dos resultados obtidos ao final da realização de ambos do projeto indicou que as intervenções representaram, em maior ou em menor grau, a ressignificação do fazer pedagógico e da aprendizagem de Língua Inglesa para uma parcela relevante dos sujeitos participantes.

No entanto, apesar de muito expressivas, iniciativas como essas ainda são pontuais. A realidade da aprendizagem de LI nas escolas públicas brasileiras, em uma visão global, ainda está muito aquém do recomendável, em que o foco da abordagem da LI continua sendo a estrutura gramatical da língua (PAES; JORGE, 2009).

Assim, ao tratarmos dos assuntos concernentes ao ensino de Língua Inglesa, aportamos sempre nas questões que envolvem o uso de metodologias e abordagens no processo de aquisição de LI. A esse respeito, Paiva (2009, p. 32) afirma que a melhor metodologia é aquela que atende ao desejo da maioria dos alunos. Nessa perspectiva, a autora, por meio de um *corpus* de narrativas sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, expõe que, nos textos dos depoimentos, fica claro que “os alunos se cansam de ter o mesmo tipo de aula em torno de itens gramaticais ao longo de todo percurso escolar. Talvez seja por isso que os alunos do ensino médio sejam os mais desmotivados, pois já perderam a esperança de ter uma aula que faça sentido” (PAIVA, 2009, p. 33).

⁵Moodle (Modular Object Oriented Distance LEarning) é um sistema gerenciamento para criação de curso online. Esses sistemas são também chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou de Learning Management System (LMS). Disponível em <<https://www.moodlelivre.com.br/tutoriais-e-dicas/974-o-que-e-moodle>> Acessado em 03 de fev. de 2017.

Não afirmamos, no entanto, que o estudo das estruturas gramaticais não seja relevante para a aprendizagem de LI, todavia “a língua deve ser ensinada em toda sua complexidade comunicativa, sem restringir seu estudo a uma tecnologia (leitura) ou aspectos formais (gramática)” (PAIVA, 2009, p. 32-33).

A esse respeito, ressaltamos a importância da aquisição de vocabulário para a aprendizagem da Língua Inglesa. Segundo Paiva (2004), o conteúdo lexical sempre ocupou um lugar de destaque no ensino de línguas, e assim o deve ser, pois, de acordo com Harmer (1991, *apud* PAIVA, 2004), se a estrutura gramatical representa o esqueleto, o vocabulário figura como os órgãos vitais e a “carne” da linguagem. O estudo dos vocábulos, durante muito tempo, no entanto, esteve subordinado à abordagem da estrutura gramatical, devido ao fato de a aquisição da linguagem ser entendida como o “domínio das estruturas sintáticas”. (PAIVA, 2004, p. 76). Assim, a estudiosa explica que, já em 1972, Wilkins denunciava a forma como o ensino de vocabulário era negligenciado em detrimento da formação estrutural da língua. Paiva (2004), com base nas asserções de Wilkins (1972), expõe que, enquanto que sem o estudo da gramática pouco pode ser transmitido, sem vocabulário nada pode ser transmitido de uma LE, dado que os “itens vocabulares” como os substantivos, adjetivos e verbos contém mais informações do que se pode encontrar em elementos gramaticais, o que torna as atividades de aquisição de vocabulário fundamental para a aprendizagem de Língua Inglesa. Desse modo, “quanto maior o nível de compreensão esperada, maior deve ser o vocabulário” (PAIVA, 2004, p. 79).

Como ressaltado anteriormente, embora o conteúdo lexical ocupe um lugar relevante na história do ensino de línguas, a abordagem do vocabulário deu-se, durante um longo período, de forma “mecânica”, através de lista de palavras, quando os estudantes eram instruídos a traduzir e memorizar o significado dos termos (Método da Gramática e da Tradução). A partir da emergência de novos métodos e abordagens, tais como a Abordagem Comunicativa, em meados dos anos setenta do século passado, entendeu-se que a aprendizagem de novos vocábulos deve ocorrer de forma contextualizada. Nessa perspectiva, “aprender vocabulário é aprender como as palavras se relacionam com a realidade externa e como elas se relacionam umas com as outras” (WILKINS, 1972 *apud* PAIVA, 2004, p. 77).

Para tornar a aprendizagem do vocabulário mais contextualizada e significativa para o estudante, Paiva (2004) propõe algumas estratégias como a utilização de imagens, haja vista

que a assimilação dos termos com o recurso visual “constitui uma boa estratégia de memória, já que associa um conceito a uma forma icônica” (PAIVA, 2004, p. 94).

No que se refere à prática das quatro habilidades linguísticas, a saber: a leitura, a escrita, a oralidade e a compreensão auditiva, há trabalhos, atualmente, que apresentam relatos de abordagens significativas da língua, principalmente no que diz respeito a atividades de compreensão auditiva. Mesti e Basso (2008), a título de exemplo, apresentam-nos uma experiência com atividades de audição desenvolvidas junto a alunos do ensino público do estado do Paraná, em 2009. De acordo com os pesquisadores, perceber que as habilidades de compreensão auditiva (*listening*) e oralidade (*speaking*) não eram contempladas satisfatoriamente nas aulas de LI motivou-os na implementação do projeto. Assim, os professores desenvolveram e organizaram exercícios em forma de *booklet* (livreto) de unidades temáticas variadas. Cada unidade, desse modo, possuía atividades de apresentação, escuta e discussão do tema, para que os alunos pudessem, além de trabalhar o *listening*, desenvolver o *speaking* e o conhecimento da cultura da língua em estudo. Trabalhar com *listening* demanda, muitas vezes, a prática de outras modalidades, como oralidade, pronúncia, leitura e escrita também (CRUZ, 2004).

Nessa perspectiva, Mesti e Basso (2008) embasados pela teoria do *input* de Krashen (1982), ressaltam que

a língua não será aprendida de maneira repetitiva ou por meio de modelos mecânicos de aprendizagem e seqüências gramaticais, mas ocorrerá por meio da interação social e através de um insumo compreensível e relevante, o que Krashen representa por $i + 1$ = aquisição (sendo que i é o insumo, ou *input* e 1 é o desafio da compreensão da língua, gerado a partir do insumo, para que a aquisição ocorra). O autor afirma que, o que precede a compreensão do *input* é o que ele chama de *intake*, ou seja, uma passagem de entrada para o insumo, e estaria disponível por meio de atividades comunicativas e significativas, fornecidas pelo professor, sendo essa a melhor maneira de se chegar à aquisição (MESTI; BASSO, 2008, p. 9).

Assim sendo, o *listening* configura-se como um exercício muito importante para a aprendizagem da Língua Inglesa, visto que, através da audição, o aluno recepta e internaliza informações sem as quais não poderiam produzir em uma língua, como os fatores linguísticos, pronúncia, entonação, dentre outros. O que ouvimos funciona, nesse sentido, como *input*, e, para que esses insumos sejam, de fato, compreendidos e armazenados, é necessário um trabalho que torne o processo de aprendizagem significativo (BROWN, 1987 *apud* MESTI; BASSO, 2008).

Tornar a prática de compreensão auditiva de fato significativa implica muito mais do que simplesmente trazer para sala de aula áudios com falantes da língua alvo. O projeto supracitado, por exemplo, supõe o trabalho de leitura, oralidade e discussão crítica sobre o material auditivo trabalhado nas aulas, haja vista que os estudantes precisam ter um conhecimento prévio do assunto e do contexto do que estão escutando. Além disso, a discussão dos aspectos culturais que envolvem o material auditivo é muito relevante para que o aprendiz compreenda os significados do que se ouve como um todo. Conforme Mendes e Castro (2008), é essencial que o educador seja culturalmente sensível, ou seja, “é necessário incentivar os aprendizes a reconhecer a língua em suas especificidades não só formais, mas, sobretudo, culturais e contextuais, e também reconhecer-se nela, como sujeito histórico e encaixado em experiências de ser e agir através da língua” (p. 63).

Nesse sentido, a abordagem contextualizada da Língua Inglesa implica, também, tornar o estudo do inglês uma prática repleta de sentido, pois, sendo a Língua Inglesa uma língua multicultural, ela envolve a apreensão de vários mundos (LEFFA, 2009). É necessário, ainda, que o aluno compreenda que, para se aprender a falar inglês, não necessariamente ele tenha que viajar para outros países, pois o inglês está presente a nossa volta. Estamos em contato com esse idioma quando ouvimos música, assistimos televisão, acessamos a internet, jogamos jogos eletrônicos, quando fazemos compras etc. Portanto, conhecer a Língua Inglesa significa incluir-se em um mundo cada dia mais globalizado “Afim, o mundo social do estudante brasileiro é influenciado por aspectos econômicos, políticos e culturais das sociedades de outros países” (OLIVEIRA, 2009, p. 27), e a interação nesse mundo social dá-se, principalmente, através da Língua Inglesa.

Para que o ensino de Língua Inglesa cumpra com seu propósito de promover a inclusão e a interação entre os sujeitos, é necessário a resignificação das práticas pedagógicas que culminam na aprendizagem desse idioma. Resignificar o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa implica, nesse sentido, estar aberto às novas formas de concepção dessa língua e novos modos de trabalhá-la em sala de aula. Em um mundo cada vez mais informatizado, em que os eletroeletrônicos e a internet se tornam cada dia mais popularizados entre jovens e crianças, de todas as classes sociais, é preciso lançar o olhar sobre as potencialidades que as tecnologias digitais e as multimídias podem oferecer para as práticas pedagógicas. De acordo com Leffa:

vivemos num mundo dinâmico e multimidiático, muito além da bidimensionalidade estática do papel e do quadro negro; é um mundo em movimento, visual e sonoro, todo ele perpassado pela língua que falamos e que ensinamos. Ignorar esse mundo é reduzir e empobrecer a língua que ensinamos (LEFFA, 2009, p. 121).

Ignorar esse mundo é, também, desconsiderar a realidade da juventude atual, haja vista que, um instante no âmbito das instituições públicas de ensino é o suficiente para percebermos a íntima ligação dos estudantes com as tecnologias digitais. São raras as cenas de alunos que não estejam mandando mensagens, jogando ou tirando *selfies* em seus *smartphones*. Ademais, além dos telefones celulares, é comum nos depararmos com esses jovens ouvindo músicas com seus fones de ouvido, perdidos em seus infinitos particulares. Essas constatações nos impulsionaram, neste estudo, a refletir sobre as possíveis contribuições que a junção desses elementos, música e tecnologias digitais, recursos com os quais nosso público alvo está bem familiarizado, poderia promover para a aprendizagem de Língua Inglesa. Nesse sentido, nos próximos dois capítulos, discutimos as propriedades das novas tecnologias digitais e da música, bem como as implicações que a utilização desses recursos traria para o contexto de aprendizagem da Língua Inglesa.

2 APRENDIZAGEM DE LI NA ERA DA CIBERCULTURA

As novas tecnologias digitais⁶ têm provocado diversas mudanças na vida do cidadão contemporâneo. Os aparelhos eletrônicos conectados à internet alteraram significativamente atividades corriqueiras e, sem que percebamos (ou percebendo), desenvolvemos novas habilidades e incorporamos hábitos diferentes ao nosso dia a dia. De repente, objetos como relógio de pulso, calendário, calculadora, agenda despertador etc. foram substituídos pelo telefone celular ou *smartphone*, capazes de desempenhar o papel de todos os objetos citados e de tantos outros. E para sabermos se o fim de semana será propício a uma ida à praia? Basta acessar alguma página da internet de previsões meteorológicas para não perdermos tempo com imprevistos do clima. Atualmente, pessoas não precisam, necessariamente, se encontrarem pessoalmente para desenvolver uma conversa em grupo, haja vista a quantidade de ferramentas de bate-papo *online* disponíveis na *web*.

O desenvolvimento das tecnologias digitais fez brotar novas maneiras de desempenhar determinadas tarefas, de produzir conteúdo acadêmico, de interagir socialmente, de consumir informações e entretenimento. Mais que isso, conforme Levy:

um movimento geral de virtualização afeta hoje não apenas a informação e a comunicação, mas também os corpos, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da sensibilidade ou o exercício da inteligência. [...] trata-se de uma onda de fundo que ultrapassa amplamente a informatização (LEVY, 2003, p. 13).

Segundo Levy (2003), o virtual não se opõe ao real. É, antes de tudo, uma potência que pode vir a se materializar. Desse modo, a virtualização proporcionada pelo advento das tecnologias digitais tem propiciado o desprendimento do aqui e agora. Estamos reinventando a cultura nômade, fazendo surgir um meio de interações sociais onde as relações se reconfiguram de forma desterritorializada. Isto significa que as barreiras do espaço físico e do tempo têm se desmanchado frente às potencialidades do ciberespaço.

Esse fenômeno tem provocado transformações profundas na sociedade atual, fazendo emergir a cultura do digital, ou Cibercultura. Nesse cenário, procuramos refletir sobre as

⁶ Segundo Levy (1999), digitalizar é traduzir em números. Na informática, digital é tudo o que foi trazido para a linguagem binária (1 e 0).

consequências dessa revolução tecnológica e social também para o ensino e para aprendizagem.

Dessa forma, respaldados pelo arcabouço teórico da área, discutimos, neste capítulo, o fenômeno da cibercultura em quatro tópicos: *Breve história da informática*, no qual tratamos do surgimento e evolução dos computadores, suportes físicos do ciberespaço, e da internet; *Da cultura de Massa à Cibercultura*, em que discorremos sobre as culturas que antecederam a cibercultura; *A Cibercultura*, onde tratamos propriamente das características e fundamentos do fenômeno cibercultural; e *Contribuições da Cibercultura para o contexto educacional*, em que abordamos as implicações do ciberespaço para o contexto da educação, principalmente no que se refere ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Ainda neste capítulo, tratamos da interface digital *Lyrics Training*, recurso com qual trabalhamos ao longo deste projeto.

2.1 BREVE HISTÓRIA DA INFORMÁTICA

Atualmente, vivemos a era da conexão digital. Estamos, a todo o momento, conectados à grande rede através de aparatos eletrônicos fixos e/ou móveis. Concordamos com Xavier (2011) quando este afirma que as tecnologias digitais estão tão presentes na vida dessa geração que se tornaram apêndices de seus corpos. Contamos, hoje, com computadores potentes que cabem na palma de nossa mão. Porém, até adquirir o formato e a potência que possui hoje, o computador passou, desde a sua criação, por diversas adaptações.

De acordo com Levy (1999), os primeiros computadores surgiram na Inglaterra e nos Estados Unidos, em 1945. Nos primórdios de sua existência, eram estruturas enormes destinadas a cálculos, utilizadas por militares para fins bélicos, tornando-se acessível a civis somente a partir dos anos 60. Nesse período, os computadores ainda eram máquinas frágeis, isoladas em salas refrigeradas, cuja função era a elaboração de cálculos científicos e estatísticas para o Estado e para grandes empresas.

A partir da década de 70, o desenvolvimento e comercialização do microprocessador, que, conforme Levy (1999), consiste em uma “unidade de cálculo aritmético e lógico localizada em um pequeno chip eletrônico” (p. 31), deu início a uma nova fase na automação

da produção industrial, com a criação de máquinas industriais com controle digital, robôs e linhas de produção flexíveis, que resultaram em consequências muito significativas no âmbito econômico e social (LEVY, 1999).

Nesse mesmo período, aproveitando-se das novas possibilidades tecnológicas, um movimento social iniciado na Califórnia criou o computador pessoal. A partir desse momento, o computador deixou de ser um processador de dados restrito a grandes empresas e a programadores profissionais para tornar-se ferramenta de criação de textos, imagens e música; de organização, através de planilhas e bancos de dados; de simulação de programas de pesquisa; e de diversão, através de jogos eletrônicos. O computador tornava-se, assim, acessível à população comum dos países desenvolvidos (LEVY, 1999).

Os anos de 1980 foram marcados pela eclosão da multimídia. Nesse momento, a informática junta-se às telecomunicações, ao cinema, à televisão e à editoração, provocando, assim, uma “virada digital”, como explica Levy:

A digitalização penetrou primeiro na produção e gravação de músicas, mas os microprocessadores e as memórias digitais tendiam a tornar-se a infraestrutura de produção de todo domínio da comunicação. Novas formas de mensagens “interativas” apareceram: este decênio viu a invasão dos videogames, o triunfo da informática amigável (interfaces gráficas e interações sensório-motoras) e o surgimento dos hiperdocumentos (hipertextos, CD-ROM) (LEVY, 1999, p. 32).

Essa “virada digital” implicava, ainda, a formação de redes de computadores, pelas quais circulavam informações, de forma direta e rápida, entre máquinas localizadas em pontos distintos ao redor do globo. Esse fenômeno tornou-se possível devido ao advento da internet.

Na primeira fase da internet, por volta dos anos 70, a transmissão de dados e informações ocorria por meio da rede telefônica modulada (através de *modems*), mas o serviço era caro e lento. Seu uso amplo ocorreu, no entanto, a partir de 1993, com o surgimento dos primeiros *browsers* de navegação (entre eles a web, ou WWW- *World Wide Web*) (LEVY, 1999; SANTAELLA, 2010). Atualmente, a internet continua a se expandir, tanto em tipos de aplicações quanto em número de usuários. Ela é composta de redes locais, metropolitanas e mundiais “conectadas por telefone, satélite, micro-ondas, cabos coaxiais e fibras ópticas, permitindo a comunicação com computadores que utilizam [...] regras e acordos que possibilitam a conexão de máquinas diferentes” (SANTAELLA, 2010, p 88).

Com a evolução das tecnologias digitais e o advento da rede mundial de computadores, vimos emergir o ciberespaço como um novo espaço de comunicação, de organização, de sociabilidade, e, também, de mercado de conhecimento e informação (LEVY, 1999). Esse novo espaço apresenta-se como uma fonte inesgotável de possibilidades que, devido a sua amplitude, parece não ser passível de categorização, como afirma Santaella (2010):

O ciberespaço é um fenômeno remarcavelmente complexo que não pode ser categorizado a partir do ponto de vista de qualquer mídia prévia. Nele, a comunicação é interativa, ela usa o código digital universal, ela é convergente global, planetária e até hoje não está muito claro como esse espaço poderá vir a ser regulamentado (SANTAELLA, 2010, p. 72).

Ademais, como aponta a autora, a *web* expande-se e transforma-se em uma velocidade impressionante, não sendo possível prever o alcance e as transformações culturais e sociais que podem ser desencadeadas pelo ciberespaço.

Esse “espaço fluxos” (CASTELLS, 1999) não se limita ao espaço das telas dos computadores, mas se relacionam com os espaços físicos das cidades (ou espaço de lugar) que são as ruas, as escolas, os monumentos, as praças dentre outros. O ciberespaço pode ser definido, portanto, como “um híbrido da internet, infraestrutura tecnológica, com os seres humanos em movimento e em processos de comunicação e de redes sociais” (SANTOS; SANTOS, 2012, p. 77).

2.2 DA CULTURA DE MASSA À CIBERCULTURA

Santaella (2010) divide a história da humanidade em seis eras culturais: oral, escrita, impressa, de massa, das mídias e digital. Essa divisão, conforme a estudiosa, está pautada na ideia de que os meios de comunicação, embora meros canais de propagação de informações, permitem que signos e mensagens moldem os pensamentos e sensibilidade de um povo, proporcionando transformações socioculturais.

Nessa perspectiva, para compreendermos melhor os caminhos que nos trouxeram à era da cultura digital, é necessário entender as dinâmicas das culturas de massa e de mídia que, consoante Santaella (2010), pavimentaram o terreno para a emergência da cibercultura. Isso não quer dizer, no entanto, que a cultura oral, escrita e de imprensa não se façam presentes na cultura digital. Ao contrário, vivemos um momento em que todas as linguagens e todas as mídias até agora inventadas pelo homem coexistem de forma sincrônica. O surgimento de uma cultura não significa, de forma alguma, a suplantação de outras preexistentes, mas um reajuste dos papéis sociais que cada uma exerce.

De acordo com Santaella (2010), a cultura de massa originou-se com os meios de reprodução técnico- industriais – jornais, fotografia, telégrafos e cinema – e teve seu ápice com a expansão dos meios eletrônicos de difusão – rádio e televisão. Esta última, no entanto, destacou-se como o meio predominante da comunicação em massa. A hipótese de Castells (1999) para a tomada da grande popularidade da televisão é a de que, “a síndrome do mínimo esforço, que parece estar associada com a comunicação mediada pela TV, poderia explicar a rapidez e penetrabilidade de seu domínio como meio de comunicação” (p. 416).

Nesse sentido, a dinâmica da televisão, durante muito tempo, caracterizou-se como um tipo de comunicação unidirecional, em que público recebia a informação sem que pudesse responder (ou se corresponder) aos responsáveis pelas transmissões ou aos anunciantes, como aponta Santaella:

o padrão de energia viaja num só sentido, na direção do receptor, para ser consumido com uma resistência mínima, o que cria condições favoráveis para a promoção e a distribuição de produtos com ênfase na persuasão e na embalagem. Por isso mesmo, televisão significa também publicidades sem limites e o conteúdo da publicidade é também um novo tipo de consciência coletiva (SANTAELLA, 2010, p. 79).

Essa amplitude de influência das mídias de comunicação em massa resultou em uma homogeneização do homem de massa. “A estrutura piramidal da distribuição e difusão dos produtos e serviços culturais, educacionais e de informação, transforma-nos em receptores passivos” (SANTAELLA, 2010, p. 79). Isso significa que a televisão, durante seu período hegemônico de influências, era quem moldava o comportamento, o consumo, a política e a cultura em geral (LEVY, 1999; SANTAELLA, 2010).

O poder televisivo, contudo, começa a diminuir a partir de meados dos anos 70. Com o aparecimento de produtos midiáticos, como vídeo cassete, máquinas de xérox, vídeo games, aparelhos de fax, TVs a cabo, dentre outros, novos processos comunicacionais foram possibilitados dando início à era da cultura das mídias (KERKHOVE, 1997 *apud* SANTAELLA, 2010).

A partir desse momento, o espectador passou a dispor de um leque de possibilidades de entretenimento e comunicação que levaram à fragmentação do sistema padronizado de mídias de massa. Isso não significa dizer, no entanto, que a televisão perdeu seu espaço e influência. O que ocorreu foi a descentralização da mídia massiva perante a um público que, desde então, dispunha de um panorama mais diversificado de informação e comunicação.

O advento das tecnologias digitais, no entanto, trouxe mais mudanças para o cenário informacional e comunicativo. Com a popularização dos computadores e o estabelecimento da internet, nos anos 80, uma nova conjuntura cultural começava a se desenhar, provocando mudanças profundas no comportamento dos indivíduos. Com as novas possibilidades tecnológicas, os espectadores começavam a se transformar em usuários, ou seja, tornavam-se produtores, criadores, compositores, difusores dos seus produtos. O consumismo automático começou a dar lugar à autonomia. Nesse sentido, “uma sociedade de distribuição piramidal começou a sofrer a concorrência de uma sociedade reticular de integração em tempo real” (SANTAELLA, 2010 p.82). Estava começando, assim, a era da cultura digital, ou Cibercultura.

2.3 A CIBERCULTURA

O início da era da cibercultura se deu com o surgimento da microinformática nos anos 70, com a convergência tecnológica e o desenvolvimento do *personal computer* (PC). Mas, é a partir dos anos 80-90, com a popularização da internet e a transformação do PC em um “computador coletivo”, conectado ao ciberespaço, que essa cultura começa a se expandir (LEMOS, 2005).

Nessa perspectiva, Santos e Santos (2012), respaldadas pelos pressupostos de Levy (2010), apresentam as três características básicas da cibercultura: o princípio básico da liberação do pólo; o princípio da conexão e o princípio da reconfiguração.

O princípio básico da liberação do pólo de emissão diz respeito à liberação da palavra. Devido a essa característica, o usuário do ciberespaço pode produzir, “cocriar” e emitir suas próprias informações. Cada vez mais, as pessoas estão elaborando conteúdo para compartilhamento nas redes (SANTOS; SANTOS, 2012).

Corroborando com este ponto de vista, Gee (2010) afirma que as tecnologias digitais estão modificando a relação entre consumo e produção cultural:

As ferramentas digitais estão dando origem a grandes transformações na sociedade. [...] estão mudando o equilíbrio de produção e consumo dos meios de comunicação. É mais fácil para as pessoas comuns, hoje, não só consumir, mas produzir, elas mesmas, a mídia. Pessoas comuns [...] podem produzir mostras de filmes profissionais, noticiários, e vídeo games (graças ao "modding") e muitos outros produtos. (GEE, 2010, p.15). [Tradução nossa.]⁷

Desse modo, com a liberação do pólo de emissão, qualquer pessoa portando um *smartphone*, uma máquina fotográfica digital, um tablet e outros dispositivos móveis, pode produzir e disponibilizar diversos tipos de conteúdo e informações na grande rede. De acordo com o que afirmam Santos e Santos (2012), grande parte dos vídeos e imagens sobre enchentes, engarrafamento, fechamentos de vias, eventos culturais, dentre muitos outros que circulam na internet são produzidos e veiculados através desses aparelhos.

A liberação do pólo de emissão permite, ainda, a criação e manipulação de conteúdo através de *softwares* livres e de *softwares* sociais. Dessa forma, os *softwares* livres caracterizam-se como programas de computadores passíveis de serem executados, modificados, copiados e compartilhados gratuitamente na grande rede, conforme as demandas dos usuários. Quanto aos *softwares* sociais, “configuram-se como ‘interfaces’ ou conjuntos de interfaces integradas que estruturam a comunicação síncrona e assíncrona entre praticantes geograficamente dispersos” (SANTOS, 2011, p. 84). Nessa perspectiva, Santos (2011) assevera que os *softwares* sociais são comumente denominados de redes sociais, porém, é

⁷ “Digital tools are giving rise to major transformations in society. [...] changing the balance of production and consumption in media. It is easier today for everyday people not just to consume media but to produce it themselves. Everyday peoples [...] can produce professional looking movies, newscasts, and video games (thanks to “modding”) and many other such products” (GEE, 2010, p. 15).

pertinente ressaltar que os *softwares* sociais (*Facebook, Twitter, Instagram, Google+* dentre outras) são as interfaces de comunicação, enquanto que as redes sociais “são em si a própria comunicação, ou seres humanos em processo de comunicação” (p. 84). A formação dessas redes sociais no ciberespaço só é possível, contudo, graças ao segundo princípio básico da cibercultura: a conexão.

O princípio da conexão é propiciado pela internet e torna possível a aproximação de culturas e pessoas de distintos pontos do globo, através da tela dos aparelhos digitais:

No princípio da conexão, é preciso cocriar em rede, entrar em conexão com outras pessoas, produzir sentidos, trocar informações, circular, distribuir informações, saberes, conhecimento. A internet configura-se como lugar de conexão e compartilhamento. Vemos crescer a passos largos as formas de produção e o consumo informacional com produção livre, com circulação de informação e com processos colaborativos (SANTOS; SANTOS, 2012, p. 164).

No entanto, a conectividade da qual dispomos na atualidade só é possível graças à evolução da internet. Em seus primeiros momentos (*Web 1.0*), a internet apresentava muitas limitações. Para disponibilizar e compartilhar conteúdos e informações (que ficavam armazenadas no *desktop* dos computadores), era necessário conhecer as linguagens específicas de programação. Com a sua versão mais recente, a *Web 2.0*, passamos a compartilhar, criar e editar conteúdo de forma muito mais prática e rápida. Devido à emergência dos *softwares* sociais, da revolução da *webtop*, que são “soluções que rodam direto na *web*”, tornou-se possível e armazenar e acessar informações diretamente nas “nuvens” do ciberespaço (SANTOS, 2011). As facilidades da *Web 2.0* contribuíram, também, para o aumento vertiginoso da quantidade de informações e produtos disponibilizados na grande rede.

Nessa perspectiva, a liberação do pólo de emissão e a conexão via internet tornaram viável, além da comunicação entre pessoas geograficamente afastadas, o compartilhamento dos mais variados tipos de conteúdo, permitindo, assim, a construção de um conhecimento colaborativo, de uma inteligência coletiva. De acordo Santaella (2010), esse conceito de inteligência coletiva foi elaborada por Levy e diz respeito aos “objetos que rodam [no ciberespaço] entre os grupos, memórias compartilhadas, hipertextos comunitários para a constituição de coletivos inteligentes” (p. 106). Em outras palavras, refere-se à formação de

redes sociais em torno de conteúdos que podem ser criados, cocriados, armazenados e compartilhados na grande rede à disposição de todos usuários.

Finalmente, aportamos no terceiro princípio da cibercultura: a reconfiguração. Conforme Santos e Santos (2012), esta característica se refere ao fato de não haver substituição ou destruição do que é produzido e lançado no ciberespaço. A cultura digital segue, assim, os pressupostos da natureza, em que nada se perde, mas tudo se transforma. O que acontece no ciberespaço é a “reconfiguração de práticas e modelos midiáticos sem necessariamente substituí-los. A reconfiguração de um meio tradicional não significa o seu fim, mas a sua readaptação em um novo contexto” (SANTOS; SANTOS, 2012, p. 165). Como exemplo de reconfiguração no ciberespaço, as autoras citam os programas jornalísticos de televisão que usam *blogs* para divulgar e comentar suas notícias. Há, nesse caso, uma reconfiguração referente aos primeiros *blogs* e aos telejornais.

O ciberespaço, tal como se configura atualmente, dispõe de uma série de potencialidades que estruturam e fundamentam seu funcionamento. São elas: as interfaces, o hipertexto, a hipermídia, a mobilidade, a ubiquidade e a interatividade. Dessa forma, é necessário conhecer cada um desses recursos para que se possa entender a dinâmica da cibercultura.

Segundo Levy (1999), *interfaces* são “todos os aparatos materiais que permitem a interação entre o universo da informação digital e o mundo ordinário” (p. 37). Nesse sentido, o estudioso explica que os aparatos de *entrada* (mouse, teclado, telas sensíveis ao toque, microfones, etc.) capturam as informações fornecidas pelo usuário. Tais informações são digitalizadas, processadas e armazenadas pelo computador para, posteriormente, serem acessadas através de dispositivos de *saída* (tela do computador ou celular, fones, alto-falantes etc.). Para Santos (2011), *interface* significa ponto de encontro:

“Interface” é um termo que, na informática e na cibercultura, ganha o sentido de dispositivo para encontro de duas ou mais faces em atitude comunicacional, dialógica ou polifônica. A interface está para a cibercultura como espaço *online* de encontro e de comunicação entre duas ou mais faces. Forma-se assim um híbrido entre objetos técnicos e seres humanos em processos de comunicação e de construção de conhecimentos. Com isso, os praticantes se encontram não só para compartilhar suas autorias, como também – e sobretudo – para criar vínculos sociais e afetivos pelas mais diferentes razões objetivas e subjetivas (SANTOS, 2011, p. 84).

Interfaces podem ser definidas, assim, como janelas pelas quais podemos “tocar”, existir e coexistir no ciberespaço. Essa interação, contudo, como afirma Santaella (2010), “se processa por meio de uma nova linguagem, um sistema interativo configurado através de uma sintaxe a-linear interativa tecida de nós e conexões que é chamada de hipertexto e hipermídia” (p. 92).

A palavra *hipertexto*, consoante Santaella (2010), foi empregada pela primeira vez por Theodor Nelson, nos anos 70, para se referir a sistema de escrita não-linear, em que o texto, desmembrado, permitia ao leitor escolher que caminhos percorrer durante o processo de leitura. Santaella (2014) pontua, contudo, que o conceito não é recente, porém, no suporte digital, os usos do recurso se realizam em frações de segundo. Quanto ao termo *hipertexto*, a autora explica que:

O prefixo hiper [...] refere-se à capacidade do texto para armazenar informações que se fragmentam em uma multiplicidade de partes dispostas em uma estrutura reticular. Através das ações associativas e interativas do receptor, essas partes vão se juntando, transmutando-se em versões virtuais que são possíveis devido à estrutura de caráter não sequencial e multidimensional do hipertexto (SANTAELLA, 2014, p. 211).

Nesse sentido, quando acessamos uma página na internet, não nos deparamos com um texto linear como em um livro impresso, mas com uma estrutura permeada de *hiperlinks* (pontos de intercessão) que, ao serem clicados, nos remetem a outros textos e a outros *hiperlinks*. Desse modo, vamos saltando de ponto em ponto, sem a necessidade de uma sequência pré-definida. Essa dinâmica permite ao leitor avançar de página em página, de documento a documento, e voltar aos primeiros *links*, caso julgue necessário, em fração de segundos (SANTAELLA, 2014).

A não linearidade é uma propriedade do mundo digital e a chave-mestra para a descontinuidade se chama *hiperlink*, quer dizer, a conexão entre dois pontos no espaço digital, um conector especial que aponta para outras informações disponíveis e que é o capacitador essencial do hipertexto (SANTAELLA, 2014, p. 211- 212).

A *hipermídia* por sua vez, é a mescla do hipertexto com a multimídia, que, de acordo Santaella:

consiste na hibridação, quer dizer, na mistura de linguagens, de processos sógnicos, códigos e mídias. [...] O ciberespaço se apropria e mistura, sem nenhum limite, todas as linguagens pré-existentes: a narrativa textual, a enciclopédia, os quadrinhos, os desenhos animados, o teatro, o filme, a dança, a arquitetura, o design urbano etc.

Nessa malha híbrida de linguagens, nasce algo novo que, sem perder o vínculo com o passado, emerge com uma identidade própria: a multimídia (SANTAELLA, 2014, p. 212).

No processo de leitura na hipermídia, os *hiperlinks* não nos conduzem somente a documentos textuais, mas a uma gama de linguagens sonora, visual e verbal. A hipermídia consiste, portanto, na convergência de música, vídeos, fotos, textos e animações em um único espaço, acessíveis aos usuários através de um clique. Assim, “a leitura se constrói por parentescos e contágios de sentidos advindos das múltiplas possibilidades abertas pelo som, pela visualidade e pelo discurso verbal” (SANTAELLA, 2014, p. 213).

Desde o surgimento dos primeiros computadores pessoais, diversos produtos e serviços têm sido lançados, ano a ano, no mercado da informática. Testemunhamos, atualmente, o avanço da computação móvel e das tecnologias nômades, com o desenvolvimento de computadores portáteis como os *notebooks*, *netbooks*, *tablets*, telefones celulares e smartphones. Soma-se a isso o crescimento da zona de internet sem fio (3G, 4G e *Wi-Fi*), que têm permitido o acesso ao ciberespaço em qualquer lugar e a qualquer hora. De acordo Lemos (2010), estamos na era da conexão e o que está em marcha é a fase da computação ubíqua e pervasiva e da mobilidade: “Novas práticas e novos usos do espaço urbano vão, pouco a pouco, constituindo os lugares centrais da era da conexão. O usuário não vai mais ao ponto da rede. A rede é ubíqua, envolvendo o usuário em um ambiente de acesso” (p. 9).

Destarte, o fenômeno da *mobilidade* define-se como “o movimento do corpo entre espaços, entre localidades, entre espaços privados e públicos” (LEMOS, 2005, p. 3). Desse modo, com o advento da computação móvel e da internet sem fio, fazem emergir a “mobilidade ampliada que potencializa as dimensões física e informacional” (p. 2). Vemos estabelecer-se, assim, a era da ubiquidade, como assevera Santaella (2014):

É nos espaços da hipermobilidade, ou seja, a mobilidade física fundida à mobilidade da informação nas redes, que emergiu o leitor ubíquo com um perfil cognitivo inédito que incorpora características do leitor imersivo, mas a elas acrescenta a contingência de poder acessar informações e trocar mensagens com seus pares ou ímpares de qualquer lugar em que estiver (SANTAELLA, 2014, p. 215).

Nessa perspectiva, Lemos (2005) pontua que a noção de *ubiquidade* tecnológica teve início nos estudos de Mark Weiser (1991), com o trabalho pioneiro “UbiComp”, ou

computação ubíqua. Ubicomp, portanto, “leva em consideração o ambiente humano natural e permite que os computadores se dissolvam no pano de fundo” (WEISER, 1991 *apud* LEMOS, 2005, p. 5). Assim, nas palavras de Weiser, ubiquidade acontece quando as tecnologias se entrelaçam à vida cotidiana de tal modo que não podem ser distinguidas. “Trata-se de colocar as máquinas e objetos computacionais imersos no quotidiano de forma onipresente” (LEMOS, 2005, p. 5).

Entende-se, assim, que *ubiquidade* é poder interagir através de dispositivos móveis, em qualquer lugar e a qualquer momento. É, segundo Santaella (2014, p. 215), estar “continuamente situado nas interfaces de duas presenças simultâneas, a física e a virtual, interfaces que reinventam o corpo, a arquitetura, o uso do espaço urbano e as relações complexas nas formas de habitar”.

Outra característica inerente à cibercultura é a *interatividade*. Conforme Silva (2001), interatividade pode ser entendida como a comunicação entre pessoas, entre pessoas e máquinas, e entre usuário e serviços. Mas, para que haja interatividade, é preciso que dois fatores sejam garantidos: “1. A dialógica que associa emissão e recepção como pólos antagônicos e complementares na co-criação da comunicação; 2. A intervenção do usuário ou receptor no conteúdo da mensagem ou do programa abertos a manipulações e modificações” (SILVA, 2001, p. 5).

Na dinâmica da interatividade, o usuário é ator e autor, cria e cocria a própria mensagem no processo de comunicação. Nesse cenário, é permitido ao usuário a troca de ações, a manipulação do conteúdo e o controle dos acontecimentos. “O usuário pode ouvir, ver, ler, gravar, voltar, ir adiante, selecionar, tratar e enviar qualquer tipo de mensagem para qualquer lugar. Em suma, a interatividade permite ultrapassar a condição de espectador passivo para a condição de sujeito operativo” (SILVA, 2001, p. 2).

Cibercultura, como vimos neste capítulo, é marca de nosso tempo. Segundo Levy (1999), o ciberespaço é um mundo que, a cada minuto, se expande vertiginosamente. Em suas palavras, “quanto mais o ciberespaço se amplia, mais ele se torna ‘universal’, e menos o mundo informacional se torna totalizável” (p. 111). Aqui, a universalidade diz respeito à amplitude indeterminada do seu conteúdo. O ciberespaço, nesse sentido, não possui um centro, ou seja, não possui um conteúdo particular, “Ou antes, ele os aceita todos, pois se

contenta em colocar em contato um ponto qualquer com qualquer outro, seja qual for a carga semântica das entidades relacionadas” (p. 2). No entanto, essa universalidade não é neutra, a julgar pelos impactos econômicos, políticos e culturais ocasionados pelas interconexões no ciberespaço.

Entendemos, assim, que a cibercultura tem penetrado em diversos espaços e modificado a estrutura dos mais variados sistemas sociais. Interessa-nos, portanto, conforme os objetivos deste trabalho, entender de que maneira a cibercultura tem afetado e redimensionado o âmbito escolar e o fazer pedagógico, principalmente no que tange ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

2.4 CONTRIBUIÇÕES DA CIBERCULTURA PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL

Em meio às transformações advindas da emergência das tecnologias digitais, muito se tem discutido sobre seus efeitos na esfera educacional. De acordo com Santaella (2011), o desafio da escola atual é complementar as suas finalidades com as potencialidades do ciberespaço. Conforme a pesquisadora, as tecnologias móveis conectadas à internet trazem a possibilidade de uma educação ubíqua, ou seja, uma aprendizagem disponível a qualquer momento e em qualquer lugar. Além de proporcionar o acesso à informação, essas novas tecnologias permitem, ainda, a troca de informação e conhecimento entre os estudantes, haja vista a imensidão de recursos de comunicação e redes sociais disponíveis no ciberespaço.

De acordo com Braga (2007), a internet afeta as práticas pedagógicas da seguinte forma: “possibilita a comunicação à distância (e tempo real ou não); propicia ferramentas técnicas que facilitam a produção de textos hipermídia; abre o acesso a um banco de informações potencialmente infinito, disponível na rede mundial de computadores (www)” (p. 182).

Nessa perspectiva, a comunicação à distância, seja ela decorrente de cursos *online* ou em situações regulares de ensino, permite a interação entre alunos e professores ou entre alunos e alunos proporcionando o diálogo, a colaboração e a troca de conhecimento entre os envolvidos no processo educacional, mesmo que não estejam simultaneamente no mesmo

espaço físico. Quanto aos recursos hipermídia do ciberespaço, a autora explica que estes têm um efeito “multiplicador de sentidos”, uma vez que a junção de diferentes linguagens (som, imagens, vídeos, texto escrito) e os diferentes significados imbuídos em cada uma dessas modalidades integram-se e complementam-se, auxiliando na interpretação geral de um texto. (BRAGA, 2007). Nesse sentido, a estudiosa alega que estudos empíricos têm indicado que o processamento simultâneo de informações pelos canais hipermídia pode facilitar determinadas situações de aprendizagem. Com relação à utilização pedagógica de hipertextos, Braga afirma que pesquisas mostram que:

a estrutura hipertextual favorece usos mais individualizados dos materiais didáticos, na medida em que permite que o aprendiz escolha a ordem e o percurso da navegação mais adequada a sua forma de aprender ou às suas necessidades específicas de estudo. Embora tais ajustes possam ser feitos, em princípio, no uso de materiais impressos, a estrutura sequencial desses materiais tendem a dificultá-los ou inibi-los. O mesmo ocorre com contraste entre diferentes segmentos de informação. Os estudos de Braga e Busnado (2004) e Braga (2004) oferecem indícios de que a interatividade do material hipertextual favorece o estudo reflexivo, uma vez que agiliza o processo de consulta para verificação das hipóteses de sentido construídas pelos alunos (BRAGA, 2007, p. 187).

Sobre as ferramentas de busca no ciberespaço, que viabiliza o acesso dos estudantes a uma “galáxia” de informações disponíveis na internet, Braga (2007) argumenta que esses recursos têm alterado as relações de poder sobre o conhecimento, visto que, nesse cenário, o professor deixa de ter o monopólio sobre os textos de referência e passa a gerenciar as informações trazidas pelos alunos para a sala de aula. Esse movimento pode acarretar a quebra de hierarquia das estruturas escolares, tornando as instituições de ensino ambientes de aprendizagem mais horizontais. Dessa forma, “os diferentes recursos oferecidos pelas novas tecnologias digitais têm não só viabilizado, mas principalmente incentivado propostas de ensino menos centradas no professor e mais voltadas para a interação e o diálogo” (BRAGA, 2007, p. 184).

Embora, gradativamente, a escola venha incorporando as tecnologias digitais e a internet às suas atividades pedagógicas, a potencialidade desses recursos ainda não está sendo plenamente aproveitada. Conforme Rossini e Santos (2011), com base em Silva (2001), mesmo a cibercultura estando presente no cotidiano social e escolar, a educação ainda se encontra defasada frente a essa revolução digital. Embora haja, atualmente, *softwares* desenvolvidos para fins educacionais e iniciativas que pretendem a aproximação da cibercultura com as salas de aula, o cenário ainda é de uma educação tradicional, em que a

crença do professor “detentor” do conhecimento ainda prevalece. Nesse sentido, as autoras afirmam que

Esse modelo unidirecional reforça a lógica dos meios de comunicação massivos, o qual produz conteúdos padronizados para serem consumidos por todos. Com a inserção das tecnologias de informação e comunicação nas instituições educacionais e a crescente oferta de cursos de graduação e especialização via internet, houve a simples transposição de conteúdos e práticas pedagógicas presenciais para os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) (ROSSINI; SANTOS, 2011, 61).

Os Ambientes Virtuais de aprendizagem (AVA) são recursos digitais desenvolvidos para práticas pedagógicas, comumente utilizados para educação *online*, cuja característica é a convergência de mídias, isto é, a integração de várias mídias em um mesmo ambiente. Um dos AVAs mais conhecidos, o *Moodle* configura-se como *software* de código aberto e está disponível ao público desde 2002. Desde sua publicação, o ambiente vem sendo modificado por colaboradores do mundo todo, agregando funcionalidades, recursos e potencialidades interativas. O *Moodle* proporciona “a colaboração, o compartilhamento de informação, a interatividade, a autoria e a sistematização do conhecimento” (p. 61). O *software*, como foi pensado para educação *online*, permite, ainda, o gerenciamento das atividades pelo docente. (ROSSINI; SANTOS, 2011).

Não obstante os AVAs propiciem possibilidades de práticas pedagógicas eficazes, o potencial educativo da *web 2.0* é, muitas vezes, subutilizado. A forma sistemática e padronizada de adoção dos AVAs na educação *online* acaba contribuindo para desmotivação dos alunos com relação à realização de atividades, geralmente textuais, nesses ambientes. Nestes casos, há somente a mudança de ambiente, mas as práticas educacionais permanecem as mesmas. As potencialidades do ciberespaço não são, dessa forma, plenamente exploradas (ROSSINI; SANTOS, 2011).

Desse modo, não basta lançar mão de recursos digitais. Antes, é preciso que os agentes educacionais se atentem às potencialidades do ciberespaço, uma vez que, na *web 2.0*, os usuários encontram possibilidades de tornarem-se, mais que meros consumidores, produtores de informação e conhecimento, fazendo do processo pedagógico uma atividade mais interativa e passível de reconfiguração e adaptação. Nesse sentido, Rossini e Santos (2011) elencam diversas interfaces disponíveis na *Web 2.0* que poderiam cooperar para o ensino e aprendizagem:

Com o advento da Web 2.0 surgiram os softwares sociais (Facebook, Ning, Flickr, Second Life), software livres (ex: Linux, Moodle, Opensimulator), weblogs⁴ (ex: Blogspot, Wordpress), microblogs⁵ (ex: Twitter, Jaiku), podcasts, redes P2P6 (Napster, LimeWire) e wikis. Os serviços da Web 2.0 também podem ser acessados por diferentes dispositivos digitais móveis (smartphones, tablets, notebooks, i-pods) ou não (desktops) em qualquer lugar, sendo difícil identificar o limite entre o mundo real e o digital (internet ubíqua) (ROSSINI; SANTOS, 2011 p. 62).

Essa incorporação das novas tecnologias às atividades pedagógicas tem proporcionado diversas novas maneiras de letramento, ou multiletramento, termo que, consoante Rojo (2012, p.13), “não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas”. Desse modo, Paiva (2014) ressalta que:

Os recursos da web 2 oferecem ao aprendiz tecnologia que lhe permite, efetivamente, usar a língua em experiências diversificadas de comunicação. Pela primeira vez, o aprendiz passa a ser também autor e pode publicar seus textos e interagir com recursos textual, acrescido de áudio e de vídeo (PAIVA, 2014, p. 10).

Nessa perspectiva, podemos tomar como exemplo o regime de Tandem *online*⁸ para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo Souza (2007), o Tandem *online* consiste em uma forma de ensino colaborativa de língua estrangeira mediada pelo computador. O processo de aprendizagem nesse sistema acontece da seguinte maneira: aprendizes falantes de línguas nativas diferentes, ambos interessados em aprender o idioma do outro, trabalham conjuntamente para que cada um possa desenvolver a aprendizagem da língua alvo. Nesse sentido, as mesmas tarefas e objetivos são propostos aos participantes. Geralmente, as atividades são elaboradas e monitoradas por professores de língua estrangeira. Deve, também, haver uma constante troca de *feedbacks* e auxílio entre os estudantes na realização das atividades.

O regime Tandem não é uma maneira prática pedagógica recente. No entanto, o que muda com a versão *online* é a promoção do encontro de pessoas geograficamente separadas: “a informatização da aprendizagem em *Tandem* trouxe uma solução ao problema da formação das parcerias de maneira contínua, frequente e economicamente factível quando geralmente seus participantes terão origens geograficamente remotas” (SOUZA, 2007, p. 208). Assim, as atividades são realizadas, geralmente, através da troca de *e-mail* ou videoconferência. Kern (1996, *apud* SOUZA, 2007) sugere que a troca de *e-mail* no Tandem possibilita a análise

⁸ <https://www.tandem.net/>

retrospectiva e posterior dos eventos comunicativos, permitindo aos participantes detectarem erros e acertos e realizarem as correções necessárias ao texto, dentre outras vantagens. O Tandem *online* se configura, portanto, como uma das inumeráveis possibilidades de prática de ensino e letramento potencializados pelo ciberespaço.

O advento e popularização das tecnologias digitais e da Internet propiciou, também, a emergência dos Recursos Educacionais Abertos (REAs) (WILEY, 2007 *apud* LEFFA, 2016). De acordo com Leffa (2016), os REAs são recursos de ensino e aprendizagem, disponibilizados gratuitamente, com uma licença de propriedade intelectual, que podem ser utilizados e adaptados por terceiros. As duas principais características dos REAs, conforme Leffa (2016), são o fato de esses recursos serem de domínio público, e por poderem ser reutilizados e adaptados de acordo com o interesse do usuário.

É pertinente frisar que, neste contexto, entendemos como recurso o instrumento capaz de contribuir para a prática pedagógica. De acordo com Leffa (2016), o recurso, sob esse ponto de vista, “adquire uma importância maior porque potencializa o sujeito, capacitando-o a fazer o que ele seria incapaz de fazer sozinho” (p. 361).

Nessa perspectiva, conforme Leffa (2016), o valor educacional não está no recurso em si, mas no uso que fazemos dele. Assim, o estudioso assevera que

recurso educacional é aquele que exige do aluno um envolvimento experiencial; deixar, por exemplo, uma turma de alunos assistindo a um vídeo para cobrir a falta de um professor não transforma o vídeo automaticamente em recurso educacional, mas um vídeo acoplado a um questionário, que os alunos devem responder e entregar ao professor já o é. Um romance, por si só, não é um recurso educacional, mas o será com perguntas intercaladas entre os capítulos ou como tema de discussão em uma sala de aula (LEFFA, 2016, p. 362).

Um conteúdo educacional, nesse sentido, é aquele que provoca um *feedback*, que indica quando o aluno erra e dá dicas de como prosseguir quando o estudante acerta. As possibilidades de ação e interação propiciadas pelas interfaces digitais permitem esse *feedback* quase que instantaneamente, como afirma Leffa: “Lugares como as redes sociais e principalmente os games, que valorizam a participação e desempenho do usuário, incentivando a ação, e não meramente a recepção, são também lugares de intensa aprendizagem” (GEE, 2004 *apud* LEFFA, 2016, p. 363).

Quanto à conceituação dos REAs, Leffa (2016) chama a atenção para a letra “A” da sigla. Conforme o autor, “Aberto”, nesse contexto, tem conotação dupla, pois pode indicar que o recurso é aberto ao Acesso e à Adaptação: “A= A +A, ou seja, Abertura = Acesso + Adaptação” (LEFFA, 2016, p. 363).

Nessa perspectiva, a ideia de abertura como acesso diz respeito ao domínio público do recurso, em que os usuários, independente de restrições, financeiras, geográficas ou operacionais, podem dispor dessas interfaces virtuais. Já a abertura no sentido de adaptação corresponde à possibilidade de modificação e remodelamento de um REA de acordo com os objetivos e necessidades do internauta, como explica Leffa:

A questão fundamental da adaptação dos REAs é criar uma metodologia que viabilize a mudança, seja por ajuste, por transformação ou por qualquer corte de distribuição entre os dois [...] a adaptação envolve uma desmontagem do REA em seus componentes, alteração em um desses componentes, seguida de uma remontagem. Isso significa que o REA [...] não pode ser um bloco monolítico; precisa estar sempre aberto para que a mudança desejada possa ser introduzida, no momento em que for necessário (LEFFA, 2016, p. 366).

Isto posto, podemos definir como REA as interfaces que incorporem quatro Rs: 1º reusar, quando se pode aproveitar recursos já disponíveis; 2º reelaborar, quando é possível readaptar recursos de acordo com necessidades e contextos diversos; 3º remixar, em que se pode combinar diferentes recursos em uma mesma interface; 4º redistribuir, quando os recursos são passíveis de compartilhamento (WILEY, 2007 apud LEFFA, 2016).

Tomemos, a título de exemplo, o *Quizlet* (<https://quizlet.com/latest>), interface voltada para o ensino e aprendizagem de diversas disciplinas, disponível nas versões gratuita e paga. Tal recurso consiste em uma sequência de estudos, dotada de *Flashcards* e jogos, em que o professor, após criar uma conta, pode desenvolver atividades conforme a disciplina que ministra e o conteúdo que deseja abordar. Se o educador de Língua Inglesa, por exemplo, pretende trabalhar conteúdos de sua disciplina com o *Quizlet*, poderá criar, reutilizar, reformular e compartilhar atividades que visem os aspectos gramaticais da língua, o vocabulário, a compreensão auditiva e a oralidade.

O *Quizlet* define-se como um REA, ao passo que incorpora os quatro Rs, ou seja, é um recurso ao qual se pode reutilizar, dado que uma sequência de estudo e jogos desenvolvida por um professor pode ser utilizada por outros que almejam abordar o mesmo conteúdo; é

passível de ser reelaborado, uma vez que as sequências e os jogos podem ser reformulados conforme as finalidades de cada usuário; pode-se remixar as atividades, unindo jogos e *Flashcards* desenvolvidos por diferentes pessoas; e pode-se redistribuir, haja vista que as atividades podem ser compartilhadas com qualquer pessoa que possua uma conta no *Quizlet*.

É pertinente ressaltar, ainda, que é permitido ao usuário escolher entre utilizar a interface como professor e como estudante. Enquanto professor, o usuário pode desenvolver e manipular as atividades e os jogos, enquanto aluno, poderá estudar e jogar jogos desenvolvidos por professores. Nada impede, no entanto, que um estudante crie uma conta e manipule suas próprias atividades.

Percebemos, assim, através das discussões implementadas neste capítulo, que a emergência da cibercultura tem provocado profundas transformações na sociedade, inclusive no que concerne à esfera educacional. Os produtos provenientes do ciberespaço, tais como a ubiquidade, a interatividade, hipertextualidade e a hibridização de mídias têm redimensionado o fazer pedagógico, nos levando a refletir sobre inumeráveis contribuições que os recursos digitais podem oferecer à construção do conhecimento, como supõe Leffa:

A presença do conteúdo educacional em um determinado recurso digital pressupõe uma nova maneira de trabalhar e pensar, com alteração das dimensões espaciais e temporais, usando simultaneamente texto, imagem, áudio e vídeo, a fim de produzir uma atividade interativa na tela do computador, que vai muito além de um exercício impresso numa folha de papel. Supõe a ação relevante do aluno, não só fazendo algo, mas, idealmente, fazendo algo que tenha significado. O uso adequado dos recursos da informática pode contribuir para que isso aconteça e, por esse motivo, pode valer a pena adquirir o domínio desses recursos (LEFFA, 2016, p. 363).

No que se refere ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, podemos dizer que esta tem uma ligação muito consistente com o surgimento e consolidação da cibercultura. A conexão entre ambas foram “reforçadas mutuamente pela necessidade e facilidade de comunicação, especialmente após o advento da Internet.” (ANJOS SANTOS; GAMERO; GIMENEZ, 2014, p. 80). Desse modo, a expansão da Internet, além de promover a interação de pessoas ao redor do globo por meio da Língua Inglesa, favoreceu a emersão de recursos e estudos voltados para a aprendizagem da língua através de interfaces virtuais (ANJOS-SANTOS; GAMERO; GIMENEZ, 2014; BERK, 2008; LEFFA, 2016; PAIVA, 2015, 2016; SANTAELLA, 2010, 2014).

Isto posto, relatamos nesta pesquisa, uma experiência de um estudo de caso, em que propomos atividades de prática da Língua Inglesa por meio do *Lyrics Training*, interface voltada para a aprendizagem de línguas através de músicas, com alunos de uma turma de Ensino Médio de uma escola pública, no estado da Bahia. Nesse sentido, no próximo tópico, trataremos mais detalhadamente das propriedades e implicações que integram a referida interface.

2.4.1 LYRICS TRAINING

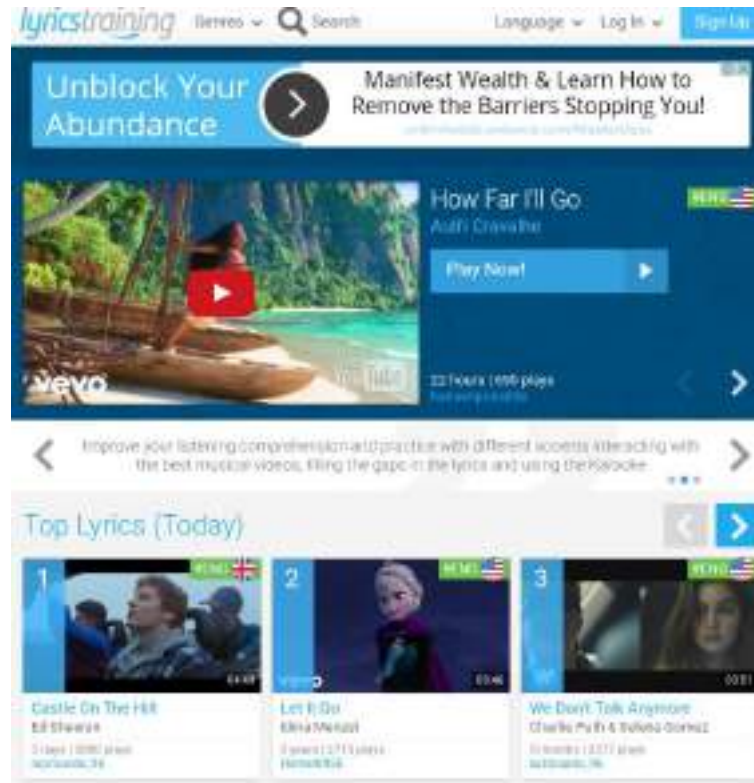
O *Lyrics Training* é um *software* social, gratuitamente disponibilizado na Internet, facilmente acessado pelo link: <http://lyricstraining.com/>. Consiste em uma interface, cujo objetivo principal é proporcionar o aprendizado de línguas e o melhoramento das habilidades linguísticas, através de vídeos e músicas. O recurso dispõe de músicas de uma infinidade de artistas, cantando em diversos idiomas, para a prática da língua que o usuário objetiva estudar. Como descreve o próprio site:

Lyrics Training é a nova maneira de aprender inglês e outras línguas através da música e das letras de suas canções favoritas. Melhore a sua compreensão auditiva e prática com diferentes sotaques interagindo com os melhores vídeos musicais, preenchendo lacunas nas letras e usando o Karaoke. Milhares de professores de todo o mundo já estão usando o Lyrics Training para ensinar línguas e motivar seus alunos através do processo de imersão linguística (tradução nossa).⁹

Dessa forma, ao acessar o site, o estudante se depara com a seguinte página (FIGURA 1):

⁹“Lyrics Training is the new way to learn English and other languages through music and the lyrics of your favourite songs. Improve your listening comprehension and practice with different accents interacting with the best musical videos, filling the gaps in the lyrics and using the Karaoke. Thousands of teachers all over the world are already using Lyrics Training to teach languages and motivate their students through the linguistic immersion process”.

FIGURA 1: *Lyrics Training* – Página inicial



Fonte: Capturado pela autora.

No topo da página inicial, visualizamos as ferramentas de busca *Genres* e *Search*, através das quais o usuário pode selecionar o gênero musical de sua preferência e/ou a música que deseja trabalhar especificamente. Há, também, a possibilidade de escolha da língua que se pretende abordar, no botão *Language*. São dez as opções de idiomas disponíveis, a saber, Inglês, Espanhol, Português, Francês, Italiano, Alemão, Holandês, Japonês, Turco e Catalão. Ainda na parte superior da interface, aparecem as opções de inscrição (*Sign Up*) e de *Login*, para quem opta em se inscrever na página.

Ao longo da página inicial, a interface oferece sugestões de vídeos das músicas mais acessadas e dos *hits* do momento. Após selecionar a música com a qual deseja praticar a língua alvo, o estudante deve escolher o nível de dificuldade da atividade (FIGURA 2), que varia entre *Beginner* (Iniciante), *Intermediate* (Intermediário), *Advanced* (Avançado) e *Expert*:

FIGURA 2: *Lyrics Training* – Escolha do nível de dificuldade



Fonte: Capturado pela autora.

Assim, o número de lacunas a serem preenchidas dependerá do nível da atividade. Quanto mais alto for nível de dificuldade, maior será o número de lacunas na música. O jogador pode, ainda, optar por apenas acompanhar a letra da música através do dispositivo *Karaoke*, localizado na parte inferior esquerda da segunda página.

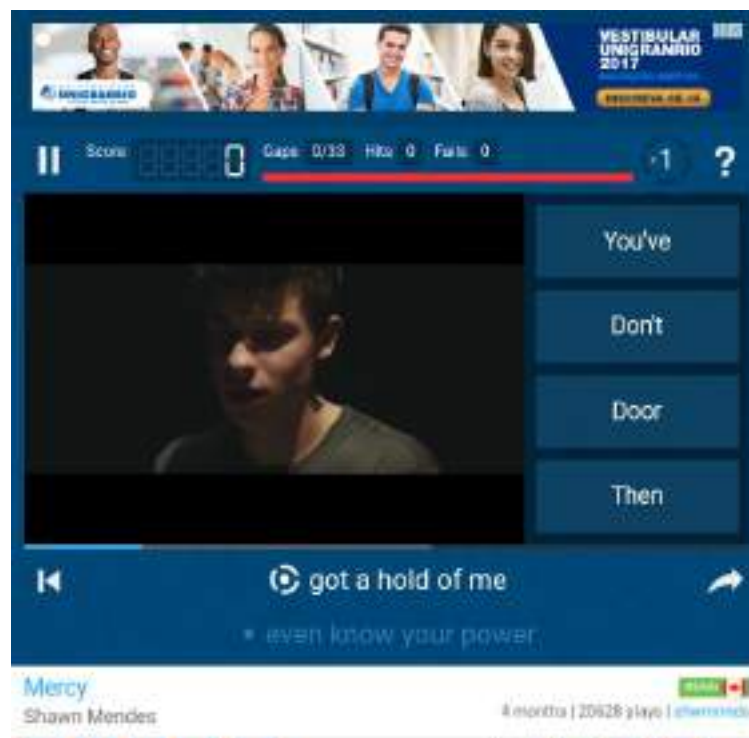
Escolhido o nível da atividade, o usuário deve selecionar, no topo direito da página, a forma como pretende realizar a atividade. Se optar pelo modo *Write Mode*, o estudante deverá escrever as palavras correspondentes a cada espaço vazio, caso selecione o *Choice Mode*, poderá escolher, dentre uma sequência de palavras, a que se enquadre corretamente em cada frase (FIGURAS 3 e 4). A partir daí, o vídeo com a música começa a rodar, enquanto isso, o aluno deve preencher os espaços vazios com as palavras que faltam da música. Caso o usuário não complete corretamente cada espaço, a música para, e segue somente após o acerto. É possível, ainda, que o estudante volte fases da música quantas vezes considerar necessário:

FIGURA 3: *Lyrics Training* – Escolha do modo de realização da atividade



Fonte: Capturado pela autora.

FIGURA 4: *Lyrics Training* – Modo de atividade *Choice Mode*



Fonte: Capturado pela autora.

No topo da tela, do lado esquerdo, são registradas a pontuação (*Score*), a quantidade de lacunas a serem preenchidas (*Gaps*), o número de acertos (*Hits*) e de erros (*Fails*). Completada a atividade, o jogador pode conferir o *ranking* de pontuação de outros usuários que realizaram a atividade com a mesma música. Aparecem, ainda, a posição do estudante e de seus amigos, caso todos estejam conectados através de alguma rede social, e a evolução do usuário (*Progress*) com relação à música trabalhada, como podemos observar na FIGURA 5:

FIGURA 5: *Lyrics Training* – *Ranking* dos melhores colocados



Fonte: Capturado pela autora.

Nessa perspectiva, ao analisarmos o *Lyrics Training*, balizando-nos pelas características da interface enquanto um REA (WILEY, 2007 *apud* LEFFA, 2016), percebemos que cabem críticas a alguns pontos. Com relação aos quatro Rs que competem aos REAs (reusar, reelaborar, remixar e redistribuir), o recurso dispõe da possibilidade de reutilização, dado que o usuário pode refazer o processo com as mesmas músicas, quantas vezes achar necessário. No entanto, a interface não é passível de reelaboração. Mesmo que se possa trabalhar com músicas distintas e escolher o nível de dificuldade e modo de realização do jogo (*Write* e *Choice Mode*), não é viável ao usuário desenvolver outros tipos exercícios que não o *fill in the blanks*, bem como não se pode utilizar vídeos de outras categorias, como

filmes, documentários, reportagens, séries etc., o que impede, por sua vez, que o *Lyrics Training* possa ser remixado com outros recursos. Essa característica não impossibilita, no entanto, que o estudante recorra a outros recursos disponibilizados na *web*, como tradutores *online*, *sites* com letras de música, dentre outros, para potencializar a prática da língua alvo na interface. Por fim, o *Lyrics Training* configura-se do R que compete à redistribuição, visto que, por ser um *software* aberto, pode ser acessado e compartilhado por quem quer que pretenda trabalhar uma língua através das suas atividades.

Isto posto, inferimos que o *Lyrics Training* pode ser categorizado, em partes, com Recurso Educacional Aberto, haja vista que a interface é um recurso, pois foi desenvolvida para potencializar o fazer pedagógico e pode ampliar a atuação do professor de línguas, e é educacional porque “propicia a interatividade com o aluno, fornecendo desempenho assistido quando necessário; o aluno não apenas lê ou ouve; o aluno faz, e quando faz recebe o feedback adequado, que pode fornecer pistas na construção de um determinado conhecimento” (LEFFA, 2016, p. 373). Entretanto, não se pode afirmar que a interface seja aberta como um todo, posto que, apesar de ser livre para o acesso, não é passível de ser adaptada, o que a torna, até certo ponto, monolítica.

O grande diferencial do *Lyrics Training*, no entanto, é a possibilidade de convergência de mídias distintas em uma única interface. No processo de aprendizagem da língua alvo, o usuário dispõe de recursos sonoros, imagens, vídeos e da língua escrita convergidos em um mesmo espaço. Nesse sentido, as propriedades intrínsecas à interface permitem que o estudante trabalhe a compreensão auditiva e a pronúncia das palavras através da música, e ressalta o vocabulário e as características da escrita e da gramática da língua alvo por meio da letra escrita das canções. Ademais, os recursos visuais possibilitam aos estudantes conhecer e comparar diversas culturas através das imagens dos vídeos, bem como auxiliam na interpretação dos textos através da associação das imagens à língua escrita e ao recurso sonoro.

Além do mais, o recurso *Lyrics Training* possui a característica de um *game* (LEFFA, 2016), uma vez que dispõe de mecanismos de pontuação e *ranking* de jogadores. Esses atributos trazem para ambiência da interface uma atmosfera de interação, competição e desafio que pode impulsionar o jogador a tentar melhorar seu desempenho com relação a si mesmo e a outros usuários.

Um dos pontos-chave do *Lyrics Training*, enquanto dispositivo voltado para a aprendizagem de línguas, é o fato de ele unir em uma mesma interface as tecnologias digitais e a música. Ambos os recursos fazem parte do cotidiano dessa geração e, quando utilizados para o mesmo fim, neste caso para aprendizagem de inglês, podem trazer importantes colaborações para a construção do conhecimento. Nesse sentido, discutimos neste capítulo os aspectos concernentes às tecnologias digitais, na próxima parte do estudo, portanto, trataremos das propriedades da música e suas implicações para o processo de aprendizagem de Língua Inglesa.

3 A MÚSICA COMO INSTRUMENTO POTENCIALIZADOR DA APRENDIZAGEM DE LI

A música é uma das formas artísticas mais presentes e importantes na vida do ser humano. Às vezes, nem nos damos conta de que essa arte está inserida em todos os lugares, delineando e regendo situações do nosso cotidiano. Ela nos acompanha em todos os momentos: em festas, encontros religiosos, academias, cerimônias das mais variadas naturezas, datas comemorativas etc. E os motivos pelos quais escutamos músicas também são os mais variados: para relaxar, para nos divertirmos, para recordar pessoas ou situações, para esquecer problemas, para nos sentirmos felizes, para nos sentirmos motivados etc. De fato, a música é empregada em vários contextos, para vários intuitos, inclusive para ensinar e aprender.

Não é exagero dizer que ela nos move. Conforme Gainza, “A música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo do homem; impulsionam-no à ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferente qualidade e grau.” (1998, p. 22-23). De acordo com a autora, o termo “conduta” diz respeito à “ação, movimento interno e externo.”, podendo a conduta interna tornar-se observável exteriormente em forma de som, gestos, rubor, espasmos etc. No que se refere à conduta musical, o ser humano pode comportar-se de maneira ativa e/ou passiva, isto é, somos ativos ao emitirmos ou produzimos música (cantando ou tocando algum instrumento), e passivos, quando ouvimos sons e melodias. Desse modo, segundo Gainza (1988), a musicalidade em nosso corpo é processada da seguinte forma:

O processamento dos materiais sonoros e musicais se dá no interior do sujeito, de tal forma que a energia proveniente da música absorvida metaboliza-se em expressão corporal, sonora e verbal, engendrando diferentes sentimentos, estimulando a imaginação e a fantasia, promovendo, enfim, uma intensa atividade mental. (GAINZA, 1988, p. 30).

De uma forma ou de outra, reagimos à música que escutamos. Dificilmente, os sons musicais passam incólumes por nossos ouvidos, sem despertar em nós alguma reação, seja ela de prazer, nostalgia, de alegria, de irritação etc. Berk (2008), pautado em estudos de Goleman (1998), North e Hargreaves, (1997), Robazza, Macaluso, e D’Urso, (1994), supõe uma estreita ligação entre música e inteligência emocional, visto que a musicalidade provoca no ouvinte

diversas reações emocionais e sentimentais. Por isso, é comum o emprego da música no cinema, no teatro, na televisão. A música nesses contextos tem a função de despertar no telespectador as emoções almejadas em cada cena, seja ela de alegria, tristeza, compaixão, adrenalina, tensão, medo etc.

Esse encantamento proporcionado pela música nos acompanha desde a mais tenra idade. Conforme Cruz (2004), há estudos que indicam nosso gosto pela música desde o útero materno, quando aprendemos a dialogar com nossa mãe através das batidas do coração dela. Conforme crescemos e amadurecemos, aperfeiçoamos nosso gosto musical, selecionando as canções que melhor se adaptam ao nosso estilo, personalidade e história de vida.

Dessa forma, a música ajuda a delinear cada estágio das nossas vidas, já que, em inúmeras culturas, os eventos e cerimônias são marcadas por trilhas sonoras específicas para cada ocasião, como aniversário, formatura e casamento. Até mesmo os eventos fúnebres, em muitos casos, são acompanhados de uma melodia apropriada.

No entanto, consoante Ferreira (2012), não se pode precisar quando a música surgiu, mas sua história, enquanto combinação sonora, se confunde com o aparecimento do homem, uma vez que “o próprio ato comunicativo verbal é uma sequência de combinações sonoras e, portanto, em certa medida, poderia também ser considerado música” (p. 24).

Fato é que a música se faz presente em diversos momentos e pode ser utilizada para inúmeros fins, inclusive no contexto educacional e de construção do conhecimento. Afinal, quem nunca decorou uma fórmula matemática ou tentou memorizar algum conteúdo através da paródia de músicas, ou, ainda, procurou na letra de alguma canção referências históricas e culturais de alguma sociedade. Desse modo, a relação entre música e educação parece-nos bem estreita.

3.1 MÚSICA E EDUCAÇÃO: UMA PARCERIA QUE DÁ CERTO

O alcance da música e sua importância para o homem, há muito tempo, tem levado pensadores e pesquisadores a refletirem sobre sua estreita relação com a educação. Sobre isso,

Gainza (1988) evoca a Platão, o qual afirmava que a educação deveria concentrar-se em duas vertentes: a ginástica, com o treinamento do corpo, e a música, com o treinamento do espírito. Atualmente, há muitas pesquisas que apontam a música como um recurso significativo para o fazer pedagógico de diversas disciplinas. Entre as contribuições da música para a educação, destacam-se suas capacidades em: prender a atenção dos alunos; aumentar concentração; promover uma atmosfera/ ambiente positivo; estabelecer um relacionamento de maior aproximação entre os alunos, e entre os alunos e os professores; aumentar a capacidade de memorização do conteúdo; facilitar a realização de tarefas monótonas e repetitivas; melhorar a compreensão do conteúdo; fomentar a criatividade; tornar as aulas mais divertidas; relaxar, dentre muitas outras atribuições (CRUZ, 2004; BERK, 2008).

Toda essa potencialidade da música no campo educacional se deve à forma como ela é processada no cérebro do estudante. Vicentini e Basso (2008), com base nos estudos de Gardner (1993), salientam que a inteligência musical/rítmica é uma das oito inteligências básicas que compõem a mente humana, a saber: “a espacial, a lógica, a lingüística (verbal), a lógico matemática, a cinestésica (movimento), a interpessoal (relacionamento com outros), a intrapessoal (relacionamento consigo mesmo) e a natural (compreensão da natureza humana, seus costumes, sua rotina, seus padrões)” (p. 11-12).

A inteligência musical, portanto, consiste na capacidade que todo estudante possui, em maior ou em menor grau, de apreciar reconhecer, compor, executar, cantar e memorizar músicas. Vale ressaltar, ainda, que nenhuma inteligência se manifesta isoladamente, portanto, trabalhar com música supõe a abrangência das demais inteligências.

Ademais, a musicalidade é capaz de despertar uma intensa atividade cerebral. De acordo com o Berk (2008), o cérebro humano é dividido por hemisférios, cada um responsável por determinadas funções e saberes específicos. O hemisfério esquerdo é o lado lógico/analítico, responsável pelo processamento de sequências matemáticas e lógicas e pela linguagem. É o lado verbal do cérebro, e caracteriza-se por ser estrutural, racional, organizado, objetivo, factual, planejado e controlado (MILLER, 1997, *apud* BERK, 2008). Em contrapartida, o hemisfério direito define-se como o lado criativo, espontâneo, emocional, desorganizado, intuitivo e subjetivo. É a parte não- verbal do cérebro, responsável pela busca por relacionamentos e pelo trato com a arte, com a melodia, com as cores etc. (JOURDAIN, 1997, POLK; KERTESZ, 1993, *apud* BERK, 2008).

Nessa perspectiva, o ato de ouvir música exige o engajamento de ambos os hemisférios, dado que a parte esquerda se encarrega de processar o ritmo e a letra da música, enquanto que o lado direito se incumbem da escuta da melodia e da harmonização das notas (CRUZ, 2004; BERK, 2008). Esse processo denota o poder da música de conectar ambos os hemisférios, provocando uma gama de atividades cerebrais.

Além de ativar zonas cerebrais, a música diminui o filtro afetivo, contribuindo, assim, com o processo de aprendizagem, como explicam Vicentini e Basso (2008), alicerçadas pelos estudos de Karshen (1982):

para que haja aprendizado é necessário que o Filtro Afetivo diminua, assim, o educando consegue aprender utilizando todo seu potencial. As emoções negativas, a ansiedade, a desmotivação, limitam e bloqueiam os estudantes formando um filtro afetivo. Assim, a música provoca emoções positivas e agradáveis que podem baixar o filtro afetivo [...] e promove melhores condições emocionais [para aprendizagem]. A música relaxa, descontra, acalma, traz sentimento de união à turma e melhora a auto-estima (VICENTINI; BASSO, 2008, p. 6).

Desse modo, de acordo com Santos e Pauluk (2008), com base em Riddiford (1999), ao trazer canções para sala de aula, o professor torna o ambiente mais relaxado, lúdico e de baixo *stress*, proporcionando ao espaço escolar uma atmosfera que minimiza os efeitos dos bloqueios psicológicos à aprendizagem.

Trabalhar com canções em sala de aula pode servir à inúmeras finalidades. No entanto, para que propósitos os almejados sejam alcançados, é necessária uma seleção criteriosa das canções de acordo com os objetivos que se pretende obter, sejam eles didáticos e/ou pedagógicos, e conforme os interesses e capacidade cognitiva dos estudantes. Primeiramente, é aconselhável evitar músicas depreciativas, que contenham ofensas a grupos étnicos, a culturas, gênero ou religião. É necessário que o professor utilize sua sensibilidade para escolher músicas que despertem a atenção e o interesse do público alvo. Procurar saber o gosto musical e a afeição dos alunos por determinados estilos e artistas pode contribuir para o sucesso das aulas com música. Ademais, como foi citado anteriormente, a música tem o poder de despertar emoções e sentimentos, assim, ao incorporar músicas às atividades pedagógicas, o professor deve ter o cuidado de não aguçar sentimentos e comportamentos que podem prejudicar o aprendizado, como apatia, euforia desmedida, distração etc. (BERK, 2008).

Estudos comprovam que a universalidade da linguagem musical pode ser um propulsor para a aprendizagem de várias disciplinas, em diversas áreas do conhecimento, tudo dependerá da forma como a música é inserida no ambiente escolar. As variações de estilos musicais podem influenciar de diferentes formas o aprendizado de uma mesma disciplina. De acordo com Berk (2008), as músicas instrumentais e clássicas atuam modificando a atmosfera do ambiente, trazendo a sensação de segurança e calma. Esse clima calmo promove relaxamento e abaixa o filtro afetivo, tornando o ambiente propício para leituras, estudo de matemática, física e outros.

Quanto à música com letras, por ativar ambos os hemisférios do cérebro, possui um potencial maior do que a música instrumental. A letra, somada à familiaridade da música e aos significados presentes nela, melhoram a memória e facilitam a assimilação do conteúdo. As palavras sincronizadas com a melodia e o ritmo são mais fáceis de aprender do que por si mesmas (Berk, 2008). Essa potencialidade das músicas com letras para memorização e associação de conteúdo explica a relação íntima e intensa da matéria musical com o processo de aprendizagem de línguas. Não são poucas as pesquisas os relatos de experiências (BREWER, 1995; CRUZ, 2004; FERREIRA, 2012; GOBBI, 2001; LIMA, 2004; SANTOS; PAULUK, 2008) de professores e pesquisadores que lançam mão da música como recurso potencializador da aprendizagem de línguas, principalmente no que concerne à aprendizagem de Língua Inglesa, como é o caso deste trabalho.

3.2 A MÚSICA COMO MEIO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

FIGURA 6



FONTE: página do *Facebook* – Letras- Inglês da depressão.

A imagem acima, retirada do *Facebook* (<https://www.facebook.com/Letrasinglesdadepressao/?fref=ts>), foi compartilhada em uma página de estudantes do curso Letras. Nos comentários da imagem na rede social, muitos relataram achar engraçada e se diziam familiarizados com a figura de um(a) professor(a) com um aparelho de som portátil, lecionando o idioma através de música. Analisando a imagem e os comentários sobre ela, uma das leituras que fazemos é que a utilização do aparelho de som em aulas de Língua Inglesa é algo muito recorrente. Parece-nos, com base na interpretação da imagem, que trabalhar recursos auditivos e com música nas aulas de inglês é uma prática pedagógica muito comum, que há tempos deixou de ser novidade. Corrobora com esse ponto de vista o extenso volume de trabalhos e publicações na área da Linguística (FERRAZ; AUDI, 2013; SOUZA, 2012; SANTOS; PAULUK, 2008; VICENTINI; BASSO, 2008, dentre muitos outros). Mas, antes de explanarmos sobre as possíveis colaborações que música tem prestado à aprendizagem de inglês, faz-se pertinente diferenciarmos os termos *letra de música*, *música* e *canção*. Consoante Cruz (2004), ancorada em Spears (1998), as letras (*lyrics*) são as palavras da canção, já a música é o som da voz ou de instrumentos combinados harmoniosamente. As canções, por fim, são história ou palavras que são cantadas.

Nessa perspectiva, no contexto da sala de aula de inglês, as letras das músicas e as canções atuam como textos autênticos, isto é, não são textos produzidos com a finalidade de

serem trabalhadas em aulas de LI, mas são fornecidos diretamente por falantes nativos do inglês, com todas as nuances culturais que envolveram a criação e produção da música. Como explica Cruz (2004, p. 159), ao utilizar canções para estudar a LI, “Os alunos têm a oportunidade de ouvir os falantes nativos da língua alvo. Ao mesmo tempo, eles são expostos a novas culturas através do ponto de vista do letrista.”¹⁰(tradução nossa). Desse modo, ao recorrer à música como recurso para aprendizagem, o estudante tem acesso às variações da língua em uso, dotada de significados e contextos culturais que, muitas vezes, não são encontrados em determinados textos produzidos especificamente para aulas de inglês.

Além de possibilitar ao educando o contato direto com elementos culturais da língua alvo através de textos autênticos, a música permite ao professor a abordagem das quatro habilidades (compreensão auditiva, oralidade, leitura e escrita). No que diz respeito à compreensão auditiva (*listening*) e a oralidade (*speaking*), Vicentini e Basso (2008) asseveram:

Ao explorarmos a música, a acuidade auditiva melhora a percepção dos alunos na atividade de “listening”, e conseqüentemente a produção oral. Estas duas habilidades, de acordo com os alunos, são as habilidades mais difíceis para se desenvolver. O reconhecimento sonoro das palavras contidas nas letras das músicas leva o aluno a pronunciá-las de forma mais correta. Fazer com que o aluno entenda o significado das palavras de acordo com o contexto da música contempla a construção do conhecimento, fazendo com que os educandos possam refletir sobre a mensagem da música tornando-a significativa (VICENTINI; BASSO, 2008, p. 6).

Conforme Cruz (2004), o êxito na aprendizagem de uma língua estrangeira está ligado à habilidade de compreender bem o que está sendo dito na língua alvo. Desse modo, a música colabora com a aquisição da Língua Inglesa, ao passo que promove a prática da compreensão auditiva e também da oralidade, visto que o estudante, ao arriscar-se a cantar, tenta pronunciar as palavras de acordo com o que ouve na música. Além disso, as habilidades de escrita e leitura, os aspectos estruturais e gramaticais da língua, o vocabulário, dentre outros fatores são passíveis de serem trabalhados através de músicas e canções.

Soma-se a essas vantagens a atmosfera lúdica, de calma e relaxamento, propiciada pela música, como já foi explanado anteriormente. Assim, o filtro afetivo dos aprendentes diminui, tornando-os mais abertos à aprendizagem da nova língua. Outrossim, o fato de muitos estudantes terem como ídolos cantores e bandas estrangeiras serve como estímulo para

¹⁰ “Students have the opportunity to listen to native speakers of the target language. At the same time, they are exposed to new cultures through the lyricist’s point of view” (CRUZ, 2004, p. 159).

a aprendizagem do inglês, uma vez que muitos procuram aprender o idioma para entender e cantar as músicas dos seus artistas favoritos.

Além desses benefícios, as músicas e canções contribuem, ainda, para a memorização da língua alvo. Santos e Pauluk (2008), conforme Murphey (1992), explicam que a música, por diversos motivos, se fixa em nossa mente, tornando-se parte de nós. Ela “educa nosso ouvido incentivando-nos a escutar, repetir e até cantá-las” (p. 9). Nessa lógica, amparadas por Gfeller (1983), Vicentini e Basso (2008) afirmam que música, através do ritmo, fornece instrumentos para que nosso cérebro possa memorizar aspectos da língua que estamos aprendendo:

a música e seu sub componente, o ritmo, tem beneficiado a rota do processo de memorização . Estudos têm provado que quando vários tipos de informações verbais (por exemplo: tabuadas, regras ortográficas) foram apresentadas simultaneamente com música a memorização foi significativamente melhor. A música aumenta a rota de memorização através do ritmo (VICENTINI; BASSO, 2008, p. 7).

Outro fator que torna a música um recurso relevante para o fazer pedagógico é que ela é de fácil acessibilidade. Com um *micro system* ou uma caixinha de som portátil e um CD ou *pendrive* contendo músicas é possível ministrar aulas memoráveis. Até mesmo *smartphones* e *MP3 players* com músicas instaladas podem ser utilizados em sala de aula, onde, dependendo da criatividade do professor e do engajamento dos estudantes, cooperam para encontros muito proveitosos para a aprendizagem de línguas. O educador tem a possibilidade ainda, caso disponha dos meios materiais necessários, de trabalhar com videoclipes musicais, através de mídias como TVs, DVDs, data show, dentre outros. Tais meios podem ajudar a incrementar ainda mais a aprendizagem da língua alvo, uma vez que, de acordo com Berk (2008), as cenas dos clipes musicais prendem a atenção dos estudantes e despertam suas emoções, colaborando com a memorização e interpretação da música, a partir da assimilação de som e imagem.

Com o surgimento e popularização das tecnologias digitais e da internet, o acesso a músicas tornou-se ainda maior. Atualmente, é possível encontrar e baixar da internet qualquer música que queiramos, sejam elas antigas ou lançamentos. Há inúmeros aplicativos e interfaces de músicas para ouvir *online*, *sites* exclusivos de videoclipes, rádios *online*, e toda uma gama de possibilidades de acesso a qualquer música, em qualquer lugar. As facilidades da internet propiciaram, também, o aparecimento de *sites*, *softwares* e aplicativos voltados para a aprendizagem de línguas através de músicas, como é o caso do *Lyrics Training*,

interface direcionada para a aprendizagem de língua estrangeira, a qual abordamos neste projeto. Nesse sentido, listamos algumas interfaces e aplicativos voltados para o ensino e aprendizagem de línguas através de música, que podem ser muito úteis para quem quer aprender uma língua estrangeira, principalmente para pessoas autônomas, que buscam na internet alternativas de estudo dinâmicas, flexíveis e baratas:

- ***Feel the music*** (<https://www.backpacker.com.br/FTM>): De acordo com o que informa o próprio *site*, o *Feel the music* é um jogo voltado para a prática da Língua Inglesa, em que os jogadores aprimoram a compreensão textual e auditiva através de músicas. A dinâmica do jogo consiste em escolher, entre três opções, a palavra correta para preencher a lacuna de cada frase da música enquanto o vídeo da canção escolhida está em execução. O estudante que deseja jogar deve proceder da seguinte forma: acessar o site, optar entre “jogar agora” ou fazer o *login*, e escolher entre as opções de músicas que o site disponibiliza. Quem é cadastrado no jogo pode escolher entre mais de dez mil músicas a canção que quer praticar. O diferencial desse jogo é que utiliza ganha moedas conforme a quantidade sua pontuação. Com essas moedas, o jogador pode “comprar” outras músicas para jogar. Há, ainda, a opção de acompanhar seu desempenho no decorrer dos jogos. O *Feel the music* faz parte do *Backpacker*, empresa voltada para o desenvolvimento de jogos *online* para o aprendizado de línguas.
- ***Inglesar*** (<http://inglesar.com.br/musicas-em-ingles>): Nesse *site* são oferecidas várias dicas de como estudar a Língua Inglesa, inclusive através de música. Assim, ao entrar na página, caso queira aprimorar seu inglês através de canções, o estudante encontrará uma série de músicas, cada música acompanhada da história e do contexto em que fora composta, e com curiosidades sobre os artistas que compuseram e cantam-na. O aluno pode, também, acompanhar a letra, a pronúncia mais “próxima” do que está sendo cantado e a tradução enquanto ouve a canção. O *site* disponibiliza, ainda, um grupo de estudos e um conjunto de artigos com sugestões para praticar o inglês de diversas maneiras.
- ***ESL*** ***video.com***
(http://www.eslvideo.com/esl_video_quiz_low_intermediate_start.php): O ***ESL***

video.com é uma interface na qual o estudante pode escolher entre diversos vídeos para trabalhar a Língua Inglesa. Não é um *site* composto apenas por vídeos de música, mas apresenta, do nível iniciante (*beginner*) ao avançado (*advanced*), inúmeras opções para a prática da compreensão textual e auditiva do inglês. Desse modo, após escolher o vídeo que pretende trabalhar, o estudante deve assisti-lo enquanto responde às questões propostas acerca da música ou de qualquer que tenha sido o vídeo escolhido.

- ***Vagalume Aprenda:*** O *Vagalume Aprenda* é um aplicativo e está disponível pelos sistemas *Android*, *Windows Phone* e *IOS*. Conforme explicações no *site* do *Vagalume*¹¹, o recurso funciona da seguinte forma: “Você escolhe os clipes de seus artistas preferidos e a cada verso da música, vai completando lacunas na letra, de acordo com o nível de dificuldade do jogo. O *Vagalume Aprenda* possui quatro níveis: ‘Iniciante’, ‘Intermediário’, ‘Avançado’ e ‘Expert’. Quanto mais difícil o nível, mais pontos você conseguirá por música.”. O diferencial deste aplicativo é que ele permite que o usuário traduza trechos da música.
- ***Lyrics Tap:*** O *Lyrics Tap* é o aplicativo do *site Lyrics Training* e está disponível gratuitamente para os sistemas *Android*, *IOS* e *Windows Phone*. Ao acessá-lo, o estudante deve escolher uma música do idioma que deseja estudar. Quando começa, as palavras de cada frase estão dispostas ao lado para que o usuário possa ir colocando-as em ordem de acordo com o que estão ouvindo na música. É um sistema bastante parecido com o *Feel the music* e com o *Vagalume Aprenda*, com a diferença que não se trata de preencher, mas de tentar compreender cada palavra e pô-la em ordem. Os níveis de dificuldade variam do “Iniciante” ao “Expert”, quanto maior o nível de dificuldade, menos tempo para colocar as palavras em ordem. O aplicativo conta ainda com a opção “Praticante”, para o usuário acompanhar a letra da música, e “Karaoke”.

As interfaces e aplicativos acima elencados são algumas dentre uma infinidade de recursos disponibilizados na internet, que podem contribuir para o aprimoramento da aprendizagem da Língua Inglesa por meio da música. O *site Youtube*, por exemplo, por conter uma enormidade de vídeos, também pode ser utilizado para fins pedagógicos e didáticos,

¹¹ Disponível em < <https://www.vagalume.com.br/news/2015/10/29/aprenda-ingles-e-outros-idiomas-pelo-novo-aplicativo-do-vagalume.html>>.

tudo dependerá do objetivo e da maneira como esses recursos são aproveitados pelos estudantes.

Nesse sentido, tudo o que discutimos neste trabalho, até o momento, nos induz a inferir que a comunhão da música com as potencialidades das tecnologias digitais pode contribuir para a aprendizagem da Língua Inglesa, tornando esse processo mais eficaz, acessível, divertido, envolvente e dinâmico. Vemos expostas aqui as possibilidades para um fazer pedagógico de acordo com a realidade dos alunos que compõem o quadro discente do Ensino Médio, uma juventude conectada e atenta nas tendências atuais, e que reconhece na música uma forma de arte inerente à sua vivência. Ademais, os recursos digitais e a música podem proporcionar o que Santaella (2011) denomina de educação ubíqua, isto é, uma educação que extrapola os muros da escola, que permite ao estudante aprender quando e como achar necessário. Desse modo, não é necessário que o aluno esteja em sala de aula, portando um livro ou um caderno para treinar o inglês, basta que ele lance mão de um aplicativo de aprendizagem, escolha sua música preferida e aprenda de forma divertida e prazerosa.

Foram as potencialidades da união dessas duas vertentes, música e tecnologia digital, uma das molas propulsoras que nos impulsionaram a empreender esta pesquisa. Entretanto, antes de apresentarmos os resultados obtidos com o desenvolvimento deste projeto, é salutar designar as metodologias e materiais que nos nortearam na realização deste trabalho, bem como apresentar os sujeitos e o contexto em que se desenrolou este estudo. Assim o faremos no próximo capítulo.

4 DELINEANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Quando nos dispomos a empreender uma pesquisa científica, é necessário que estejamos atentos às escolhas metodológicas que irão balizar o andamento do trabalho, entendendo por metodologia “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2001, p. 16). O presente estudo, que insere-se no domínio das Ciências Sociais, cujos sentidos de investigação se alicerçam nos seres humano, nos significados e intencionalidades que os indivíduos e os grupos sociais dão às suas ações, guia-se, fundamentalmente, pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, embora encontre nos estudos quantitativos, em determinados momentos, contribuições para o processo de interpretação dos dados gerados ao longo de todo processo de investigação, uma vez que o objetivismo dos aspectos quantitativos pode colaborar para o entendimento do subjetivismo da pesquisa qualitativa, como no caso do presente estudo (MINAYO, 2001).

Isto posto, ressaltamos que este capítulo tem como objetivo apresentar os caminhos metodológicos percorridos neste trabalho. Para isso, na primeira parte, discutimos os pressupostos das pesquisas qualitativas, e, na segunda e terceira seções, evidenciamos a abrangência espacial e os sujeitos que compõem o estudo. Abordamos, ainda, no quarto segmento do capítulo, os instrumentos de pesquisa, dentre eles uma sequência didática elaborada especialmente para esta investigação. Por fim, apresentamos a análise das observações empreendidas nos primeiros momentos do projeto na seção *Conhecendo o campo*.

4.1 CONCEITUANDO A ESCOLHA METODOLÓGICA

O surgimento da abordagem qualitativa data do final do século XIX. Conforme André (2008), nesse período, os cientistas sociais começaram a questionar a aplicação dos métodos utilizados nas ciências físicas e naturais em seus estudos. Estudiosos, como o historiador Dilthey, indagavam que “os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na física ou na biologia.” (p.16). Nesse sentido, o interesse maior das pesquisas sociais deveria ser o fato em particular

e não a explicação causal. O cientista social deveria voltar-se para a hermenêutica como método científico, isto é, preocupar-se com a interpretação dos significados imbuídos nos diversos contextos sociais.

De acordo André (2008), a abordagem qualitativa tem suas raízes teóricas fixadas na fenomenologia, corrente que se caracteriza por focar os aspectos subjetivos do comportamento humano. A preocupação principal dessa linha é o conhecimento aprofundado do mundo dos sujeitos “para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem na sua vida diária” (p.18).

Além da Fenomenologia, a pesquisa qualitativa engloba abordagens como a Interação Simbólica, ramo segundo o qual pessoas, objetos situações e acontecimentos não possuem significação própria, ao contrário, o significado lhes é conferido em determinado contexto social, e a Etnometodologia, cujo preceito baseia-se no estudo da maneira como o indivíduo interpreta e concebe sua vida quotidiana (MINAYO, 1992).

Conforme Bogdan e Biklen (1994), apesar de sociólogos e antropólogos utilizarem a metodologia descritiva há mais de um século, o termo “pesquisa qualitativa” passou a ser mencionado a partir dos anos 60. A expressão “pesquisa qualitativa”, segundo esses estudiosos, agrupa estratégias de investigação com características em comum, tais como o fato de empreender, em seus estudos, o caráter descritivo; por levar em conta o ambiente natural como fonte direta de dados; considerar o pesquisador como instrumento essencial; preocupa-se com a significação que o sujeito atribui ao que o cerca; e realizar a pesquisa de forma indutiva. Na perspectiva desses autores:

Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente à pessoa, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. [...] Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Buscando definir o conceito de pesquisa qualitativa, Flick (2008, p. 23) apresenta um quadro preliminar com as principais características desta abordagem:

- Apropriabilidade de métodos e teorias

- Perspectivas dos participantes e sua diversidade
- Reflexividade do pesquisador e da pesquisa
- Variedade de abordagens e de métodos na pesquisa qualitativa

Podemos afirmar, com base nesses apontamentos, que a abordagem qualitativa consiste em um ramo de pesquisa que busca escolher métodos e teorias apropriadas, a fim de estudar, compreender e enfatizar os fenômenos sociais, as crenças, valores, atitudes, aspirações, o sujeito, as significações, e todos os aspectos que envolvem a vida em sociedade, que não podem ser expressos através dos métodos empíricos quantitativos. Preocupa-se, ainda, com a variedade de métodos e abordagens e com as “reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento” (FLICK, 2008, p. 23).

Assim, apresentados os caminhos metodológicos que delinearão o desenvolvimento desta investigação, ressaltamos que a presente pesquisa se caracteriza como um Estudo de Caso. O objetivo principal de um estudo de caso é a descrição pormenorizada ou reconstrução de um caso, podendo ser definido como tema de uma análise de caso, pessoas, grupos familiares, comunidades sociais, organizações ou instituições (FLICK, 2008). André (2005), com base nos pressupostos de Adelman, Jenkins e Kemmis (1980), assevera que estudo de caso não é um método próprio de pesquisa, mas uma forma específica de pesquisa, ou ainda, um tipo de conhecimento. Dessa forma, Merriam (1988 *apud* ANDRÉ, 2005) destaca as quatro características principais de um estudo de caso, a saber: a particularidade, a descrição, a heurística e a indução.

A *particularidade* sugere que o estudo de caso enfoca um fenômeno, uma situação ou um programa específico. Assim, a importância do estudo recai sobre o que os fenômenos revelam e sobre o que eles representam. A *descrição*, por sua vez, significa que o produto final desse tipo de pesquisa é a descrição completa e literal do objeto ou situação investigada. Além disso, sugere a interpretação dos sentidos dos dados descritos com base em valores culturais, nos costumes, nas atitudes e nas ações dos investigados (GUBA; LINCOLN, 1985 *apud* ANDRÉ, 2005). Já a *heurística*, segundo André (2005), significa que os estudos de caso “iluminam” o entendimento do leitor sobre a situação ou grupo estudado. “Podem revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já

conhecido” (ANDRÉ, 2005, p. 18). Por fim, a *indução* corresponde ao fato de, em um estudo de caso, a pesquisa se baseia na lógica indutiva.

Nessa perspectiva, André (2005), com base em Stake (1995), alega que há três tipos de estudo de caso: 1º estudo de caso intrínseco, quando o foco do pesquisador é intrinsecamente vinculado a um caso particular, como a vida de uma pessoa específica, por exemplo; 2º estudo de caso coletivo, em que o investigador não concentra- em um, mas em diversos casos, e, dessa forma, a pesquisa pode desenvolver-se em torno de vários sujeitos, ou instituições, por exemplo; 3º o estudo de caso instrumental, quando o pesquisador procura investigar uma questão que um caso específico vai ajudar a resolver, como explica André:

se um pesquisador quer investigar como se dá o processo de apropriação de uma reforma educacional no cotidiano escolar, pode escolher uma escola para conduzir a investigação. O foco não é a escola em si, mas os *insights* que o estudo exaustivo de uma unidade podem trazer para o entendimento dos modos de apropriação das reformas pelos atores escolares (ANDRÉ, 2005, p. 19-20).

Isto posto, elucidamos que a presente pesquisa se caracteriza como um estudo de caso instrumental, uma vez que concentramos nosso estudo em uma turma de alunos do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Vitória da Conquista, na Bahia. Desse modo, os próximos tópicos deste capítulo serão dedicados à contextualização da abrangência espacial, dos sujeitos e dos instrumentos que foram utilizados neste trabalho.

4.2 ABRANGÊNCIA ESPACIAL E SOCIAL DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em um colégio público estadual, localizado na zona oeste, região periférica da cidade de Vitória da Conquista, Bahia. Fundada em 1970, a instituição atende, atualmente, a 1980 estudantes do ensino fundamental II e do Ensino Médio, distribuídos entre os turnos matutino, vespertino e noturno. A escola configura-se, hoje, como maior colégio em número de alunos da cidade.

De acordo o Projeto Político Pedagógico (PPP) fornecido pelo colégio, a maioria dos alunos que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental são oriundos da rede municipal de ensino público da cidade. Quanto aos alunos do Ensino Médio, a maior parte é proveniente da

própria escola. Para atender a este público, o corpo docente é formado por 101 professores distribuídos nas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias Ciências Humanas e suas Tecnologias.

No que diz respeito à estrutura física, a instituição dispõe de 27 salas de aula, 1 laboratório de informática, com aproximadamente 15 computadores, 1 laboratório de ciências, 1 biblioteca, 1 sala de vídeo equipada com data show, e quadra esportiva. O estabelecimento possui, ainda, uma zona de internet sem fio, a qual é disponível somente a discentes e funcionários.

4.3 SUJEITOS COLABORADORES DA PESQUISA

Os participantes deste estudo são alunos de uma das turmas de 1º ano do Ensino Médio do turno noturno da referida escola. Conforme relatos da professora regente da disciplina de inglês, a turma escolhida conta com 32 alunos matriculados. No entanto, somente cerca de vinte estudantes frequentam as aulas de inglês e, desse montante, quatorze concordaram em participar do projeto. A faixa etária dos participantes varia entre 16 e 22 anos de idade, sendo 5 menores e 9 maiores de idade. Quanto ao gênero, a turma é composta por 9 alunos do sexo masculino e 5 do sexo feminino. Como forma de proteger a identidade dos participantes, os alunos serão identificados pela letra A seguida de um numeral.

Ressaltamos que, antes de iniciarmos o processo de geração de dados, solicitamos a concessão dos envolvidos através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B, para os maiores de idade, e o APÊNDICE B1, para os menores de 18 anos), em que foram esclarecidos o propósito, os procedimentos, os riscos e as implicações deste projeto, conforme exigências do Comitê de Ética e Pesquisa da UESB – CEP/UESB. Salientamos, ainda, que a referida pesquisa, identificada pelo protocolo 56519116.5.0000.005 do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) recebeu aprovação do CEP/UESB para prosseguimento de suas atividades.

4.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Por se tratar de uma pesquisa fundamentalmente qualitativa, a observação constitui-se como um dos principais procedimentos adotados neste estudo. A observação participante, nesse sentido, possui as vantagens da flexibilidade e da apropriabilidade metodológica ao objeto de pesquisa (Flick, 2008). Assim, o investigador “mergulha de cabeça” no campo de pesquisa, “mistura-se” aos sujeitos e ao ambiente e registra, em forma de diário de campo, o contexto social e espacial, as opiniões e representações dos alunos, captadas durante o processo de observação das aulas (ANDRÉ, 1997). Desse modo, desde maio de 2016 foram implementadas observações junto aos participantes desta pesquisa, quando acompanhamos a rotina da sala de aula, focando os comportamentos e particularidades dos sujeitos, e buscando compreender determinados aspectos da vida dos estudantes, principalmente no que diz respeito à relação destes com disciplina de Língua Inglesa, com as tecnologias digitais e com a música.

Foram realizados, também, três questionários ao longo do desenvolvimento deste estudo. O primeiro questionário (APÊNDICE A), composto de 6 perguntas abertas e 8 questões de múltipla escolha, foi aplicado após as primeiras observações, em meados de 2016, com a pretensão de compreender o perfil dos estudantes em relação a percepção destes acerca do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa e da utilização das tecnologias digitais. Nesse sentido, entendemos o questionário como uma espécie de entrevista semi-estruturada, quando as perguntas focam um dado ou um assunto concreto (por exemplo, quando a pergunta é sobre para determinada parte da aula), ou então, quando a pergunta é sobre a reação dos entrevistados frente alguma situação (por exemplo, “O que você aprendeu na aula de hoje?”) (FLICK, 2008). Já o segundo e o terceiro questionários foram propostos na segunda fase no estudo. Sobre esses, falaremos mais detalhadamente adiante.

A conjuntura tecnológica e social das últimas décadas tem permitido ao pesquisador qualitativo lançar mão de aparatos que podem enriquecer ainda mais sua investigação. A utilização de câmeras fotográficas e de vídeos, computadores e internet possibilitam ao pesquisador diferentes formas de observação, geração de dados e análise. Mead, conforme Flick (2008), apresentava desde 1963 os motivos para a utilização de câmeras para pesquisas sociais:

elas permitem gravações detalhadas de fatos, além de proporcionar uma apresentação mais abrangente e holística de estilos e de condições de vida. Permitem o transporte de artefatos e a apresentação destes como retratos, e também a transgressão dos limites de tempo e espaço. Podem captar fatos e processos que sejam muito rápidos ou muito complexos ao olho humano (FLICK, 2008, p. 219-220).

As fotografias e filmagens oferecem, dessa forma, inúmeras vantagens ao pesquisador, tais como o rompimento espaço-temporal, uma vez que a análise de fotos e vídeos pode ser realizada em momento e em lugares distintos, por pessoas distintas, quantas vezes forem necessárias. As câmeras propiciam, ainda, a vantagem de poder registrar ações e detalhes que passam despercebidos pelo olhar do investigador. Assim, como instrumentos de geração de dados nesta pesquisa, também recorreremos a registros em forma de fotos e filmagens dos alunos, enquanto realizavam as atividades no laboratório de informática. Além disso, houve casos de alunos que aceitaram dar seu “depoimento” acerca das atividades empreendidas durante o desenvolvimento do estudo, os quais foram registrados em forma de vídeo.

Como instrumento de geração de dados, propomos, ainda, uma sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2013), na qual trabalhamos a compreensão auditiva e vocabulário por meio de músicas. Utilizamos, para isso, a interface digital *Lyrics Training*, apresentada no segundo capítulo desta dissertação, e outros exercícios de estudo da Língua Inglesa. Assim, no próximo tópico, trataremos mais minuciosamente da sequência didática proposta aos estudantes.

4.4.1 PROPONDO UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Antes de apresentarmos propriamente as atividades proposta aos estudantes participantes deste estudo, é conveniente a conceituação do que vem a ser uma sequência didática (doravante SD). A SD, cujos mentores são os linguistas Dolz e Schneuwly (2013), é um conjunto de atividades de cunho pedagógico, sistematizado, que tem como fim a abordagem de algum gênero textual ¹²oral ou escrito. O objetivo da SD é o desenvolvimento

¹² Entendemos gêneros textuais como “forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000: 279).

das capacidades linguísticas e textuais dos estudantes, através de uma sucessão de atividades e de exercícios que buscam aprimorar o entendimento dos alunos acerca de um gênero textual.

Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2013) sugerem que a SD seja organizada esquematicamente em quatro fases: Apresentação da Situação, Produção Inicial, Módulos Intermediários e Produção Final.

Na *Apresentação da Situação*, o educador apresenta aos estudantes o projeto que será desenvolvido nas aulas subsequentes, o gênero textual com o qual pretende trabalhar e as atividades que se sucederão as aulas seguintes. Na *Produção Inicial*, é requisitado aos alunos que produzam um texto ou alguma atividade relacionada ao gênero textual em questão. O objetivo da Produção Inicial é detectar o conhecimento prévio dos estudantes com relação ao gênero estudado, para que o professor, com base nessas pistas, possa formular ou modificar as intervenções futuras. Nos *Módulos Intermediários*, são trabalhadas as particularidades específicas do gênero textual, como os aspectos linguísticos, o contexto comunicacional, a temática, dentre outras coisas. Assim, por meio das atividades, os estudantes aprendem as especificidades do gênero em questão. Por fim, na *Produção Final* os aprendizes refazem a atividade proposta na *Produção Inicial*, com vistas a identificar quais foram os conhecimentos construídos ao longo de todo o processo. A Produção final configura-se, assim, como parâmetro avaliativo para as atividades implementadas na SD.

Assim sendo, apresentamos uma proposta de sequência didática, desenvolvida para ser trabalhada em sete aulas, junto aos participantes desta pesquisa. As questões sugeridas giram em torno do gênero música. Assim, a canção selecionada para esta SD foi “*Mercy*” (<https://youtu.be/KkGVmN68ByU>), do cantor canadense Shawn Mendes. Os critérios da escolha foram o nível de dificuldade de entendimento relativamente baixo, posto que a música é cantada lentamente, não havendo ruídos ou sons instrumentais que pudessem impedir que o estudante compreendesse o que estava sendo pronunciado, e também o fato do cantor fazer parte dessa nova geração, cujo público alvo são pessoas da mesma faixa etária que os participantes do projeto, o que, de alguma forma, gerou certa identificação entre os sujeitos da pesquisa e a música trabalhada. É válido ressaltar que o foco desta SD é trabalhar a compreensão auditiva e o vocabulário dos participantes, o que não impediu, no entanto, que os sujeitos se atentassem a outros aspectos linguísticos e textuais. Ressaltamos, ainda, que a Produção Inicial e a Produção Final foram desenvolvidas na interface *Lyrics Training*.

Nessa perspectiva, as atividades foram organizadas da seguinte forma: (I) Apresentação da Situação, quando foram apresentados o projeto e a interface *Lyrics Training* aos alunos participantes e a professora regente de inglês; (II) Produção Inicial, quando os alunos foram encaminhados ao laboratório da escola para realizar, pela primeira vez, a atividade no *Lyrics Training*; (III) Módulo I- *Compreendendo o contexto da música*, quando foi realizada a leitura da letra da música “*Mercy*” (APÊNDICE C), e a apresentação e discussão do videoclipe da referida canção, em que o objetivo da atividade era a interpretação da canção através da assimilação da letra com as cenas do vídeo; (IV) Módulo II- *Enriquecendo o vocabulário*, quando foram propostas as atividades de identificação de cognatos e falsos cognatos e de Palavras-Cruzadas (APÊNDICE D) (Buscamos, neste módulo, ampliar o vocabulário de Língua Inglesa dos estudantes, por meio do reconhecimento dos vocábulos já conhecidos e da aquisição de palavras supostamente desconhecidas pelos alunos); (V) Módulo III- *Praticando o Listening*, em que os estudantes realizaram uma atividade de compreensão auditiva, organizando frases da música “*Mercy*”, de acordo com a sequência da canção; (VI) Módulo IV- *Cantando*, quando os alunos, juntamente com a pesquisadora, traduziram e cantaram a música em questão, praticando, assim, o *speaking* e encerrando as atividades dos módulos; *Produção Final*, no momento final da SD, quando os estudantes foram conduzidos novamente ao laboratório de informática da escola para realizarem a atividade no *Lyrics Training*, com a mesma música do início das atividades.

Desse modo, apresentamos, abaixo, os quadros referentes aos estágios e módulos que compõem a sequência didática proposta nesta pesquisa:

QUADRO 1: Apresentação da situação

OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS	DURAÇÃO
-Compreender o projeto proposto; -Conhecer a interface <i>Lyrics Training</i> .	-Apresentação do projeto; -Explicação sobre as atividades subsequentes; - Apresentação da	-Computador conectado à internet, data show, caixa de som.	40 min.

	<p>interface <i>Lyrics Training</i>;</p> <p>- Explicação sobre os propósitos, dinâmica e particularidades da interface;</p> <p>-Demonstração de como são feitas as atividades no <i>Lyrics Training</i>.</p>		
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

QUADRO 2: Produção Inicial

OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS	DURAÇÃO
<p>-Realizar as atividades no <i>Lyrics training</i>;</p> <p>-Familiarizar-se com as atividades da referida interface;</p> <p>-Familiarizar-se com a música “<i>Mercy</i>”;</p> <p>-Apresentar as primeiras impressões sobre a interface e sobre a música.</p>	<p>-Realização das atividades na interface <i>Lyrics Training</i>, que consiste em ouvir uma música (no caso a música <i>Mercy</i>, do cantor canadense Shawn Mendes) enquanto são preenchidas as lacunas com as palavras que estiverem faltando. O nível de dificuldade será o <i>Beginner</i> (Iniciante). Os alunos contaram, ainda, com o recurso <i>Choice Mode</i>, que disponibiliza uma lista de palavras para que o usuário possa escolher a palavra adequada;</p> <p>-Realização do segundo questionário (APÊNDICE E).</p>	<p>-Computador conectado à internet, fones de ouvido;</p> <p>-Questões impressas (Apêndice E).</p>	<p>1h</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

QUADRO 3: Módulo I – Compreendendo o contexto da música

OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS	DURAÇÃO
<p>- Ler a letra da música “<i>Mercy</i>”;</p> <p>- Praticar o <i>listening</i>;</p> <p>- Inferir a interpretação do videoclipe da música “<i>Mercy</i>”.</p>	<p>- Leitura individual da letra da música “<i>Mercy</i>” (Apêndice C);</p> <p>- Apresentação do videoclipe da música “<i>Mercy</i>”;</p> <p>- Discussão sobre o videoclipe da referida música.</p>	<p>- Letra da música impressa, computador conectado à internet, data show.</p>	40 min.

Fonte: Elaborado pela autora.

QUADRO 4: Módulo II – Enriquecendo o vocabulário

OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS	DURAÇÃO
<p>- Reconhecer vocabulário pré-existente de Língua Inglesa;</p> <p>- Ampliar vocabulário.</p>	<p>- Sublinhamento dos cognatos;</p> <p>- Tradução das palavras identificadas;</p> <p>- Realização da atividade de Palavras cruzadas retiradas da música (APÊNDICE D) (Nessa atividade os alunos procuram pelo significado e tradução para poder completar as Palavras- Cruzadas e a lista de palavras com seus respectivos significados).</p>	<p>- Atividade impressa (Apêndice D);</p> <p>- Dicionário de Língua Inglesa, impresso ou <i>online</i>.</p>	1h.

Fonte: Elaborado pela autora.

QUADRO 5: Módulo III – Praticando o *listening*

OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS	DURAÇÃO
-Praticar <i>listening</i> ;	o -Encaixe dos trechos da música (Nessa atividade, os alunos se reuniram em grupos e receberam a letra da música impressa, com lacunas. Receberam, ainda, os trechos que deverão ser encaixados, enquanto ouviam a canção)	-Letra e trechos impressos, -Aparelho de som; - <i>Pen drive</i> (com a música).	1h20m

Fonte: Elaborado pela autora.

QUADRO 6: Módulo IV – Vamos cantar?

OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS	DURAÇÃO
-Traduzir a música; -Exercitar <i>speaking</i> .	o -Tradução, juntamente com a professora, da letra completa da música “ <i>Mercy</i> ”; -Cantando a música juntamente com os colegas.	-Letra impressa (APÊNDICE C); -Aparelho de som; - <i>Pen drive</i> (com a música).	1h

Fonte: Elaborado pela autora.

QUADRO 7: Produção Final

OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS	DURAÇÃO
- Realizar as atividades na interface digital <i>Lyrics Training</i> .	- Condução dos alunos ao laboratório de informática, para a realização da atividade final na interface <i>Lyrics Training</i> com a música “ <i>Mercy</i> ”, trabalhada nos módulos de atividades.; -Realização do último questionário (APÊNDICE F).	-Computador conectado à internet; -Fones de ouvido; -Questionário impresso.	2h

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressaltamos, ainda, que, como foi dito anteriormente, durante a realização da SD foram aplicados mais dois questionários aos estudantes. O primeiro questionário (APÊNDICE E), composto por sete questões, 5 abertas e 2 de múltipla escolha, foi entregue aos alunos ao final da realização da Produção Inicial, para os estudantes pudessem expor suas opiniões acerca da atividade que acabavam de cumprir. O segundo (APÊNDICE F), constituído de doze questões, 10 de múltipla escolha e 2 abertas, foi aplicado após a realização da Produção Final, quando os alunos evidenciaram seu ponto de vista a respeito das atividades proposta na SD e sobre a interface *Lyrics Training*.

Desse modo, delineados os caminhos metodológicos percorridos neste trabalho, apresentaremos, a seguir, a análise das percepções que obtivemos ao longo de todo processo de construção de sentido nesta pesquisa. Assim, em *Conhecendo o campo*, discorreremos sobre o que apreendemos das observações participantes iniciais e dos diários de campo, quando empenhamo-nos em conhecer os contextos e especificidades da turma com a qual desenvolvemos este estudo, bem como retratamos nossas *Primeiras impressões do campo*, com base na análise do primeiro questionário (APÊNDICE A). Por fim, no capítulo *As tecnologias digitais e a música como potencializadoras da aprendizagem de LI*, apresentamos a análise dos questionários (APÊNDICES G e H) e das observações empreendidas durante a aplicação da SD.

4.5 CONHECENDO O CAMPO

Meu primeiro momento em campo foi em um encontro com a professora de Língua Inglesa da turma, a qual havia conhecido anos antes, durante um projeto de formação continuada de professores naquela escola. Nossa primeira preocupação foi em encontrar uma classe para que pudéssemos desenvolver esta pesquisa.

As observações participantes do início da pesquisa foram empreendidas em cinco aulas de Língua Inglesa e, desde o primeiro instante em campo, encontramos dificuldades para definir a turma com a qual iríamos desenvolver a pesquisa. A pretensão era trabalhar com uma turma de ensino médio, preferencialmente de 3º ano. Buscávamos, ainda, uma classe que tivesse aulas geminadas de inglês, pois a carga horária das aulas do noturno é muito reduzida. Dessa forma, a professora sugeriu um grupo de 3º ano com aulas geminadas. A turma, no entanto, era formada de alunos irregulares, que compareciam à escola somente para algumas aulas. Como o número de estudantes era muito pequeno, decidimos procurar por uma classe com mais alunos. A partir desse momento, as dificuldades começaram a aparecer, deixando visíveis alguns problemas da escola pública brasileira, como descritas no primeiro capítulo deste trabalho.

Não conseguíamos definir uma turma com a qual trabalhar porque a escola, em pleno mês de maio, ainda estava ajustando os horários das aulas. Ademais, as turmas de ensino médio nas quais a professora ministrava aulas ou eram muito cheias ou os alunos não compareciam. Soma-se a isso a grande quantidade de aulas canceladas pelos mais diversos motivos. Nesse sentido, concordamos com Leffa (2011), quando este afirma que paira uma atmosfera de descaso sobre a escola pública.

A essa altura, já havia desistido de encontrar uma turma de 3º ano com aulas geminadas. Decidi, por fim, trabalhar com uma classe de 1º ano, com um número razoável de alunos, mas com aulas de inglês separadas. Constatei que a sala do 1º ano possuía uma infraestrutura aceitável, com boa iluminação, janelas amplas, ventilador e paredes claras. O tamanho médio da sala pareceu-me suficiente para a quantidade de alunos que frequentam as aulas. Quanto à mobília, o ambiente é composto por cadeiras, mesas, carteiras, mesa do

professor, lixeira e uma televisão azul, envolta por uma estrutura de ferro, pendurada ao lado da lousa.

Apesar dos contratempos acima apontados, o tempo de observação foi suficiente para captar a atmosfera da turma. Segundo a professora, consta na caderneta de chamadas 32 discentes matriculados nesta turma, mas o número de alunos assíduos no primeiro semestre não chegava a 20, e no segundo semestre não passavam de 15 alunos frequentando as aulas regularmente. A quantidade de aluno era ainda menor às quintas, pelo fato da aula de inglês nesse dia ser no 1º horário. Assim, a aula geralmente iniciava-se com cerca de 5 alunos em sala. A outra aula de inglês ocorria às segundas feiras, no 2º horário, e contava com uma quantidade maior de alunos.

Durante os momentos que estive em sala, as aulas seguiram geralmente da mesma maneira, com a professora escrevendo alguma atividade no quadro, enquanto os alunos copiavam no caderno e conversavam entre si sobre algum assunto alheio à disciplina. A ênfase das atividades era em itens gramaticais do inglês, fato que nos remete a Siqueira (2012), segundo o qual o ensino de Língua Inglesa no Brasil é voltado quase que exclusivamente para as estruturas gramaticais da língua. Porém, entendemos que, mesmo que a professora tentasse trabalhar outras habilidades que não a língua escrita, o tempo ínfimo em que ocorrem as aulas seria um empecilho. Em um dos dias em que estive na escola, por exemplo, a aula de inglês durou menos dez minutos, tempo que foi utilizado pela professora para dar visto nos cadernos. Dessa forma, compreendemos, assim como Oliveira (2009), que é muito difícil trabalhar todos os aspectos de uma língua em um tempo tão curto.

No que concerne ao modo como os alunos se relacionavam entre eles e com a professora, presenciei sempre um clima amigável e tranquilo. Não houve, durante minhas observações, nenhum momento de discussão ou desentendimento. Contudo, no instante em que me pronunciei sobre o estudo em questão, explicando e solicitando a participação dos alunos, senti certo desinteresse da classe. Não que eles tenham sido hostis, mas houve uma aparente resistência por parte de alguns alunos. No entanto, todos os estudantes que aceitaram participar desse estudo se dispuseram a responder ao primeiro questionário sem nenhum problema aparente.

Por fim, no decorrer das observações, constatei que alguns alunos tiravam fotos, com seus celulares, dos exercícios que a professora escreve no quadro. Tais fotos eram compartilhadas no grupo de *Whatsapp* da turma, para alunos que não estiveram presentes na aula daquele dia. Entendo esse fato como um sinal claro dos avanços da cibercultura, sobre a qual discutimos no 2º capítulo deste trabalho. Não se pode negar, assim, a influência que as tecnologias digitais têm exercido no cotidiano desses alunos. A ingerência das mídias digitais sobre a vida dos participantes fica ainda mais evidente quando analisamos o posicionamento destes acerca da utilização dos recursos digitais, apontado no primeiro questionário (APÊNDICE A), quando procuramos captar a ótica dos sujeitos a respeito do ensino de Língua Inglesa a eles ofertados e sobre a relação desses alunos com as tecnologias digitais e com a internet. A análise desse questionário será apresentada a seguir.

4.5.1 PRIMEIRAS IMPRESSÕES DO CAMPO

A partir da aplicação do primeiro questionário (APÊNDICE A), buscamos compreender a visão dos estudantes participantes desta pesquisa acerca da importância de se aprender inglês, e da forma como esta língua é abordada na instituição de ensino a qual esses sujeitos estão vinculados. Procuramos, ainda, apreender a perspectiva dos alunos a respeito da relação destes com as tecnologias digitais e com a internet. Para tanto, aplicamos o questionário, composto de quatorze questões, seis abertas e oito de múltipla escolha, sendo as primeiras nove perguntas voltadas para o processo de ensino de Língua Inglesa e cinco últimas destinadas ao uso das tecnologias digitais. Além destas, há uma questão que aferiu a faixa etária dos participantes.

A primeira pergunta averiguou se os alunos consideram importante aprender a Língua Inglesa nos dias atuais. Nesse sentido, todos disseram ser importante aprender a Língua Inglesa, e as justificativas foram variadas. Metade dos 14 participantes reconhece o idioma como a língua mais falada atualmente, podendo ser utilizada para comunicação com pessoas ao redor do mundo. Quatro alunos acreditam que se pode precisar dessa língua na hora de arranjar um emprego. E 03 estudantes disseram ser importante saber falar outra língua, mas não expuseram os motivos. De acordo Siqueira (2013), a Língua Inglesa caracteriza-se, atualmente, como “uma língua mundial e sem patentes”. Tal fato, pelo que constatamos no

questionário, já é reconhecido pelos participantes da pesquisa, como é possível observar nos excertos abaixo:

A.14 *Sim, o inglês é praticamente uma língua universal, em toda parte existe uma pessoa que fala esta língua, e para a comunicação em qualquer parte do mundo ela será útil.*

A.06 *Sim. Hoje em dia é preciso para trabalhos, o mundo está globalizado e a cada dia nos deparamos com pessoas de outros países.*

A segunda questão foi a respeito da qualidade do ensino de Língua Inglesa. Indagou-se como o aluno qualifica o ensino de inglês na escola em que estudam. Sobre isso, um grupo de 06 alunos avaliou como bom. A justificativa, segundo alguns, é o esforço da professora para explicar a matéria. Outros 05 estudantes qualificaram o ensino de inglês como mediano, alguns alegaram saber escrever somente o básico, outros disseram que as aulas são repetitivas e alguns reconheceram que o tempo dispensado às aulas de inglês é muito curto. Desse montante, apenas 03 alunos julgaram como ruim a aula de inglês.

Entretanto, na questão 03, quando perguntados, se gostariam de modificar alguma coisa nas aulas de inglês, 08 participantes, mais da metade dos alunos, afirmaram não querer mudar nada, entre eles um dos alunos que qualificaram o ensino de inglês como ruim. O motivo para essa incoerência pode estar na desmotivação dos estudantes frente a um modelo de ensino ultrapassado: “os alunos se cansam de ter o mesmo tipo de aula em torno de itens gramaticais ao longo de todo percurso escolar. Talvez seja por isso que os alunos do ensino médio sejam os mais desmotivados, pois já perderam a esperança de ter uma aula que faça sentido” (PAIVA, 2009, p. 33).

A quarta pergunta foi referente às dificuldades específicas dos alunos em relação à Língua Inglesa. Nas respostas, 11 alunos disseram ter dificuldades para ler, 10 para falar, 07 em escrever em Língua Inglesa e 05 alegaram ter problemas em entender o que é dito em inglês. Nesse sentido, 71% dos alunos relataram ter dificuldades em mais de uma habilidade da língua. Como abordado no primeiro capítulo, o PCN que rege o ensino de LE reconhece as deficiências da escola pública (carga horária reduzida, falta dos materiais adequados, dentre

outros), por isso recomendam o foco na habilidade de leitura. Apesar disso, os apontamentos mostram que a maioria absoluta dos estudantes alega ter dificuldades nesta e nas demais modalidades da língua.

No quinto quesito, foi indagado se os alunos estudavam inglês fora da escola. Queríamos saber, assim, se eles frequentavam algum curso de idiomas, ou se faziam algum curso *online*, dentre outras opções. Nenhum dos participantes, no entanto, afirmou estudar inglês fora da ambiência escolar. Entende-se, assim, que, embora repleto de adversidades, a colégio público é tido pelos estudantes como gerenciador quase que exclusivo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

A questão seis refere-se aos materiais utilizados pelos alunos para a aprendizagem de Língua Inglesa. De acordo com dados apresentados, 05 participantes afirmaram utilizar livros para estudar inglês, 04 disseram dispor de apostilas e módulos de estudo, 02 alunos não responderam a questão, e 06 declararam recorrer a *sites* na internet (o *site* de busca *Google*, *Google* tradutor) para estudar a Língua Inglesa. Nesse sentido, embora não utilizando a internet para cursos *online* de inglês, uma parte considerável dos estudantes da pesquisa tem lançado mão das possibilidades da *web 2.0* para aprender a Língua Inglesa. Este fato denota que esses estudantes têm desenvolvido um tipo de aprendizagem que Santaella (2011) classifica como educação ubíqua, ou seja, um tipo de educação que ultrapassa os muros da escola, e que está disponível a qualquer momento e em qualquer lugar, através das tecnologias digitais conectadas à internet, mesmo os discentes não tendo se dado conta ainda da potencialidade propiciada pelo ciberespaço para a aprendizagem de inglês.

A pergunta seguinte relaciona-se ao acesso cotidiano dos alunos à Língua Inglesa. Conforme relataram os participantes, o contato com o inglês dá-se, principalmente, através de música, filmes, *sites* na internet e jogos. Tal fato denota o acesso desses jovens ao inglês através de itens culturais e artísticos. Essa constatação faz surgir reflexões em relação aos recursos que poderiam ser utilizados para práticas pedagógicas, dado que a Língua Inglesa é veiculada através de diversas mídias. Leva-nos a ponderar, também, acerca das possíveis possibilidades de aprendizagem que poderiam emergir da interação dos estudantes com esses produtos culturais.

Na oitava questão, perguntamos se os participantes conseguiam identificar a Língua Inglesa em mais alguns espaços, além das mídias referenciadas acima. O objetivo da pergunta era saber se os alunos reconhecem o idioma em outros tipos de linguagem. As respostas foram as mais variadas possíveis: propagandas comerciais, placas, lojas, mercado, redes sociais, *outdoor*, televisão, internet, novelas, painéis, *shopping*, nomes e em conversas informais. “Em quase todos os lugares”, disse um deles.

Entendemos, assim, que eles estão atentos às representações da Língua Inglesa em seu cotidiano, através de diversas linguagens. Entende-se, ainda, que os alunos conseguem identificar a abrangência da Língua Inglesa para o mundo atual. Como afirma o PCNLE (2014), a aquisição de uma língua estrangeira possibilita o acesso a bens culturais e a melhores condições de vida, em uma sociedade cada vez mais globalizada. No entanto, quando o ensino oferecido não é minimamente capaz de promover a aprendizagem, esse acesso se torna mais difícil.

Nas próximas perguntas, são abordadas questões relacionadas ao uso das tecnologias digitais pelos alunos. Desse modo, os relatos dos discentes revelaram que todos os participantes possuem conta em alguma rede social, sendo as mais acessadas o *Facebook*, o *Whatsapp* e o *Youtube*. A constatação desses dados nos remete Levy (2003), o qual supõe que vivemos, atualmente, a era da conexão e da virtualização, e as respostas dos sujeitos dessa pesquisa corroboram para a afirmação do estudioso. Quanto aos aparatos utilizados para conectar-se, a maioria absoluta dispõe de tecnologias móveis, principalmente de telefones celulares. Essa ampla adesão às tecnologias móveis tem atestado o fenômeno da mobilidade e da computação ubíqua (LEMOS, 2010; SANTAELLA, 2011).

Além das redes sociais, os participantes do projeto utilizam diversas outras atividades. Segundo estudantes, as tecnologias digitais estão sendo utilizadas para estudar, trabalhar, fazer compras, jogar, dentre outras coisas. Entendemos, assim, como discutido no 2º capítulo desta dissertação, que a inserção do ciberespaço no cotidiano do homem contemporâneo tem modificado o modo como delegamos várias atividades em nosso dia a dia. Conforme Silva (2001), a interatividade fornecida pelo ciberespaço permite, além da comunicação, o acesso a bens e serviços. Além disso, o usuário torna-se ator e autor, cria e cocria sua própria mensagem, manipula o conteúdo de notícias, vende e compra produtos, constrói

conhecimento, dentre uma infinidade de coisas. Tais afirmações ficam evidentes nas respostas dos alunos abordados neste estudo.

A última questão do questionário sondou a quantidade de horas que os alunos passam conectados à internet. Conforme relatado, a maioria dos participantes utiliza a internet durante um período superior a 10 horas por dia, atestando, mais uma vez, que as tecnologias digitais, fazem-se presente de forma muito contundente na vida dos jovens dessa nova geração.

Nessa perspectiva, a análise dos dados relatados evidencia o reconhecimento dos participantes da pesquisa quanto à importância de se estudar a Língua Inglesa na atualidade, embora o ensino de LI ofertado pela escola em que esses sujeitos estão inseridos não corresponda às necessidades da aprendizagem da língua. Por meio do que expuseram os estudantes, e através das observações empreendidas da sala de aula de inglês, percebemos que a escola em questão não oferece um ensino minimamente satisfatório de Língua Inglesa. Compreendemos, assim, o anseio e a necessidade dos estudantes em aprender esta língua, reconhecidamente arraigada em nosso cotidiano, mas estes acabam esbarrando nas deficiências e embargos da má qualidade do ensino público.

Quanto às questões relacionadas ao uso das tecnologias digitais pelos participantes do estudo, reafirmamos que a cibercultura, indiscutivelmente, faz parte da vida dos jovens contemporâneos. Vivemos a era da conexão digital, e esse fenômeno tem impactado pessoas de todas as idades e de todas as classes sociais, inclusive o estudante das escolas públicas brasileiras, e essa abrangência da Cibercultura fica muito evidente na descrição dos alunos.

Dessa forma, a análise do primeiro questionário e das observações nos ajudou a entender a relação dos sujeitos da pesquisa com a Língua Inglesa e com os recursos digitais. Entendemos, com base nas narrações, as dificuldades e demandas dos participantes com relação à LI, e a apropriação desses alunos sobre aparatos tecnológicos. Tais dados foram importantes para a elaboração da sequência didática, na qual construímos atividades que focaram a compreensão auditiva e a aquisição de vocabulário, por meio de exercícios desenvolvidos na interface digital *Lyrics Training*, recurso tecnológico de prática de línguas através de músicas. No capítulo subsequente apresentamos, portanto, a análise do período que correspondeu à aplicação da sequência didática junto aos participantes desta pesquisa.

No entanto, antes de apresentarmos os resultados dessa experiência, é necessário mencionar algumas adversidades relacionadas à infraestrutura da escola que dificultaram a realização das atividades propostas. O principal problema que enfrentamos foi com relação à internet da escola, dado que, no mês de setembro, um funcionário do estado esteve no colégio e bloqueou o acesso à *web* por meio dos computadores do laboratório de informática. Assim, após a manutenção dos equipamentos, esse servidor, que atende a todas as escolas da Bahia, esteve na instituição na qual desenvolvemos nosso projeto e impôs uma senha que nenhum técnico conseguia quebrar. Durante quase dois meses, a pesquisadora, juntamente com a diretora da escola tentaram solucionar o problema, que só veio a ser resolvido em meados do mês de novembro, restando poucas semanas para o encerramento do ano letivo.

Durante o momento em que o acesso à grande rede esteve bloqueado, tentamos outras alternativas de conexão à internet, como roteamento de sinal de rede através de celulares, o que não funcionou, haja vista a má qualidade do sinal *wi-fi* da escola. Pensamos, ainda, em modificar o projeto e em procurar outra instituição para desenvolvermos a pesquisa, o que não era viável, pois teríamos que abrir mão de praticamente um ano de observação participante e da intervenção através do primeiro questionário aplicado àqueles alunos. Felizmente, a internet foi religada a tempo de trabalharmos o que havíamos projetado, embora o curto espaço de tempo tenha impossibilitado a realização de entrevistas ao final das atividades da SD, conforme idealizado no planejamento do projeto. Tivemos, desse modo, que formular um questionário (APÊNDICE F) com as questões que gostaríamos de aferir por meio de entrevistas com os alunos.

Esses obstáculos, apesar de terem tornado mais difícil o progresso desta pesquisa, não nos impediu de continuar a realizá-la, ao contrário, nos impulsionou a perseguir aquilo que nos propomos desde o início, que é apresentar contribuições e alternativas para o processo de aprendizagem de Língua Inglesa para aqueles estudantes. Adiantamos, portanto, que obtivemos êxito nessa empreitada.

5 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A MÚSICA COMO POTENCIALIZADORAS DA APRENDIZAGEM DE LI

Antes do começo das atividades da sequência didática, os estudantes foram conduzidos ao laboratório de informática da escola, onde realizaram uma atividade no *Lyrics Training* com a música “*The Scientist*”, da banda inglesa Coldplay. Pretendíamos com isso inserir, de certo modo, os estudantes à ambiência do laboratório, dado que, conforme relato da professora regente de inglês, e dos próprios alunos, não era corriqueira a utilização dos computadores da instituição. Procuramos, ainda, averiguar a motivação dos discentes frente às atividades da interface ora apresentada a eles.

5.1 APRESENTANDO DA SITUAÇÃO

Na Apresentação da Situação, as especificidades do *Lyrics Training* foram detalhadamente apresentadas aos alunos. Em uma aula, a pesquisadora explicou o funcionamento e propriedades da interface e esclareceu os objetivos de se trabalhar com o referido recurso digital. Foi exposta, ainda, a programação das atividades que ocorreriam nas aulas subsequentes. Para esse encontro, os estudantes foram conduzidos à sala de vídeo da escola, composta por um único computador conectado à internet, caixas de som e um data-show.

Na aula seguinte, correspondente à Produção Inicial, os estudantes foram conduzidos ao laboratório de informática da escola. Onze alunos participaram da aula, sendo que dez organizaram-se em duplas em cada computador, já que apenas cinco computadores conectaram à internet nesse dia, e o décimo primeiro, como chegou mais tarde à aula, realizou a atividade quando uma das duplas desocupou um equipamento. Para que pudessem ouvir a música, os alunos utilizaram fones de ouvido pessoais, mas, como nem todos possuíam o aparato, alguns foram cedidos pela pesquisadora para as aulas no laboratório.

Ao chegarem ao laboratório, os estudantes encontraram os computadores ligados, abertos na página do *Lyrics Training* e conectados na música “*Mercy*”, canção escolhida para ser trabalhada em todas as etapas da sequência didática. Desse modo, os estudantes foram

orientados, a partir daí, a escolherem o nível de dificuldade “*Beginner*” (iniciante) e o modo “*Choice Mode*”, que corresponde à forma de realização da atividade em que o usuário escolhe, dentre algumas palavras, a que se encaixa corretamente em cada frase da música.

FIGURA 7: Alunos na sala de informática



Fonte: Foto da autora.

Ao final da aula, que transcorreu em 50 minutos, os participantes responderam a algumas questões (APÊNDICE E) sobre a atividade que acabaram de realizar e sobre a interface *Lyrics Training*. Com as respostas dessas questões, a pesquisadora buscou aferir o desempenho e a opinião dos estudantes sobre a atividade realizada na interface, como veremos a seguir.

5.2 PRODUÇÃO INICIAL – PRIMEIRAS IMPRESSÕES

A pergunta inicial do questionário procurou saber a opinião dos alunos sobre a interface *Lyrics Training*. Foram oferecidas as opções “Divertido”, “Chato”, “Fácil” e “Difícil”, podendo o participante assinalar mais de uma opção. Dos onze alunos, dez assinalaram a alternativa “Divertido”, dois marcaram a opção “Fácil”. Nenhum aluno

sinalizou o recurso como “Chato” ou “Difícil”. Como justificativas para as avaliações, alguns dos alunos disseram que a interface promove uma forma divertida de aprender, outros afirmaram que conseguiram identificar palavras durante a atividade. Nesse sentido, conforme as informações fornecidas pelos estudantes, e as observações feitas durante a aula, verificamos uma boa aceitação da proposta da atividade. Não houve recusa de nenhum dos participantes em realizá-la, e o envolvimento deles com a interface era perceptível. Mesmo dividindo o mesmo fone de ouvido, todos os alunos se empenharam em realizar a atividade, muitas vezes conversando entre si, opinando sobre a palavra a ser escolhida. Entendemos, assim, que o trabalho com a interface digital trouxe uma atmosfera de novidade à aula de Língua Inglesa, dado que a junção das diferentes linguagens presentes simultaneamente na interface *Lyrics Training* (som, imagens, vídeos, texto escrito) provoca um efeito “multiplicador de sentidos” (BRAGA, 2007), com o qual estes sujeitos, adeptos das tecnologias digitais, já estão familiarizados e que, agora, estava sendo apresentado como um recurso potencializador da aprendizagem da disciplina de inglês, despertando nos estudantes o interesse e o entusiasmo na realização do exercício.

Houve, ainda, participantes que avaliaram a interface referindo-se à música que foi trabalhada, classificando-a como bonita, suave, fácil de entender, dentre outros adjetivos. Ao final da aula, um dos alunos deixou a sala cantarolando o refrão da canção, que repete a palavra “*Mercy*” algumas vezes. Outro estudante, indagou se o encontro seguinte seria no laboratório novamente, porque, nas palavras dele, havia gostado da aula daquela forma.

Ratificamos, com a experiência da produção inicial, o poder que a música tem de envolver e de captar a atenção dos sujeitos. Conforme Berk (2008), a utilização da música no contexto da sala de aula aumenta significativamente o nível de engajamento dos estudantes, ajuda-os a relaxar e reduzir a ansiedade, tornando o processo de aprendizagem mais divertido. E, com base nas observações e no relato dos alunos, podemos afirmar que o cenário da referida aula foi esse, com estudantes engajados, envolvidos na atividade e demonstrando estarem se divertindo.

A questão subsequente referiu-se às maiores dificuldades que os estudantes enfrentaram na realização da atividade. Foram dadas as seguintes opções; “Ouvir o que estava sendo dito”, “Escrever a palavra corretamente”, “Acompanhar o ritmo da música” e “Outros”, podendo os participantes escolher mais de uma alternativa.

De acordo com o que fora relatado e observado pela pesquisadora, as maiores dificuldades para quase todos os estudantes foram em acompanhar o ritmo da música e ouvir o que estava sendo dito. No início da atividade, os alunos tentavam ouvir o que estava sendo cantado, voltando trechos da música para tentarem identificar a palavra que se encaixava em cada frase. No entanto, conforme o tempo transcorria e o ritmo da música acelerava, percebia-se que a maioria deles clicava aleatoriamente em todas as opções de palavras que apareciam. Questionados sobre o porquê de arriscarem todas as opções, dois dos alunos argumentaram que não conseguiam entender o que estava sendo cantado. Era preferível arriscar qualquer palavra e chegar logo ao fim da atividade. Embora orientados pela pesquisadora a voltarem os estágios da música, caso preferissem, para tentarem entender o que o cantor estava a dizer, os alunos continuaram a escolher aleatoriamente os vocábulos. Desse modo, do número total de 33 lacunas a serem preenchidas, a média de erros foi de 40 pontos, ou seja, é como se a cada escolha, eles clicassem no mínimo uma vez em uma palavra errada.

Entendemos, com base nesses dados, que os participantes apresentavam muitas dificuldades quanto à compreensão auditiva da Língua Inglesa, fato que nos remete a Mesti e Basso (2008), os quais afirmam que as habilidades orais e auditivas do inglês são pouco trabalhadas nas escolas públicas. O mesmo pudemos perceber durante as observações da aula de LI naquela turma, em que constatamos que as atividades, geralmente, giravam em torno de exercícios que focavam a gramática da língua.

Os estudantes foram questionados, também, se conseguiram preencher os espaços com as palavras corretas enquanto assistiam ao vídeo e ouviam a música, e se o clipe da canção os ajudou a compreender o que era dito. Pretendeu-se, aqui, investigar se a proposta de funcionamento do *Lyrics Training*, que consiste na convergência de música, vídeo e língua escrita em uma mesma interface, colabora, de alguma maneira, para o entendimento e interpretação da música e para a compreensão do vocabulário. As respostas para essas perguntas foram variadas. No que concerne ao exercício de assistir ao vídeo e escolher a palavra correta ao mesmo tempo, quase todos os estudantes e relataram dificuldades em assimilar as duas tarefas. Mesmo a música escolhida sendo mais lenta, em que o intérprete canta, em certo nível, mais pausadamente, a dificuldade em acompanhar o ritmo da atividade era muito nítida. Um dos alunos asseverou, inclusive, que permaneceu a maior parte do tempo olhando somente as legendas.

Dessa forma, inferimos que a atividade com a interface, do modo como foi trabalhada na Produção Inicial, quando o clipe da música ainda não era conhecido pelos estudantes, não auxiliou os participantes no entendimento das palavras e na escolha dos vocábulos para preenchimento dos espaços.

Quanto à colaboração do videoclipe para a interpretação da música e entendimento do vocabulário, alguns estudantes alegaram que o clipe não os auxiliou, pois tiveram que escolher entre assistir ao vídeo e olhar a legenda com a letra da música. A outra porção da turma, todavia, afirmou que o videoclipe ajudou a entender o contexto da música, como podemos ver no excerto a seguir:

A.05 *Da forma que ele estava se expressando, dava para ver que foi algo ruim que aconteceu e ele não gostou.*

Além deste, outros alunos alegaram que conseguiram entender, mesmo que pouco, o contexto do vídeo da música. Nesse sentido, Berk (2008) assevera que os videoclipes podem auxiliar na interpretação das músicas, através da assimilação das letras das canções com cenas e imagens. No âmbito deste trabalho, o que foi observado corrobora com a afirmação do estudioso, embora, no momento da produção inicial, essa colaboração apareça muito timidamente.

Os estudantes foram perguntados, também, se o dispositivo que permite a escolha da palavra correta de cada frase ajudou no andamento da atividade. Isso porque há duas maneiras de se praticar a língua alvo no *Lyrics Training*: com o *Write Mode*, em que o usuário escreve as palavras que faltam na música; e com o *Choice Mode*, quando são oferecidas opções de vocábulos para que o estudante escolha o que melhor se enquadra em cada frase. Dessa forma, é importante lembrar que, antes da proposta da sequência didática, os estudantes trabalharam a música “*The Scientist*”, da banda inglesa Coldplay no *Lyrics Training*, em que a opção de atividade era o *Write Mode*. Assim, os participantes foram quase unânimes em afirmar que o *Choice Mode* colaborou para a realização da atividade, como podemos conferir nos excertos abaixo:

Pergunta: <i>O que você achou das opções de palavras ao lado? Ajuda? Dificulta? Por quê?</i>
B.11 <i>Ajuda, pois há palavras que eu ouvia, mas não sabia escrever certo.</i>
A.12 <i>Ajuda muito, muitas palavras eu não sabia a forma correta de se escrever.</i>
A.07 <i>Ajuda a ter uma base de qual palavra vai ser.</i>

Desse modo, entendemos que o *Choice Mode* contribui para o processo de escrita das palavras e compreensão auditiva, ao passo que, ao ouvir a letra música e tentar escolher a palavra dos espaços vazios, o estudante aguça a compreensão do que é dito em inglês, e se atenta para a forma correta de escrita dos vocábulos.

A última questão, por fim, averiguou junto aos participantes se a realização da atividade no *Lyrics Training* trouxe alguma informação nova quanto à Língua Inglesa. A esse respeito, metade dos alunos disse ter adquirido novos conhecimentos, como a pronúncia correta de algumas palavras e a forma como algumas expressões são escritas. A outra metade, porém, afirmou que a atividade na interface *Lyrics Training* não adicionou novos conhecimentos relacionados ao inglês.

Nessa perspectiva, a experiência da produção inicial com o *Lyrics Training* nos faz evocar a Murphy (2000, *apud* Cruz, 2004), o qual salienta que a música por si só não basta para que alguém adquira uma nova língua. Somente ouvir e “cantar” músicas em inglês não fará com que o estudante aprenda o idioma. No que concerne aos sujeitos deste estudo, por exemplo, constatamos, durante todo período de observação e análise das respostas do primeiro questionário, que eles estão, a todo o momento, em contato com a Língua Inglesa. Esses alunos ouvem o inglês em rádios, programas de TV, séries, filmes, propagandas etc. O simples contato com a língua, no entanto, como vimos aqui, não é o suficiente para fazer com eles a aprendam. Porém, a música pode funcionar como um estimulante muito positivo se associada a outras atividades de estudo da língua alvo (MURPHY, 2000, *apud* CRUZ, 2004).

Se a música por si só não pode fazer com que o estudante aprenda uma nova língua, tão pouco as tecnologias digitais podem fazê-lo. Embora a hipermídia digital alinhada à internet ofereça uma infinidade de recursos que podem colaborar para a prática da língua alvo, é necessário que haja os propósitos por parte do sujeito que lança mão desses recursos estejam bem definidos. As observações empreendidas no decorrer deste estudo e a análise dos depoimentos dos participantes evidenciaram que esses jovens, indiscutivelmente, incluem-se no que Xavier (2011) classifica como geração Y, isto é, são jovens que passam boa parte do dia conectados à grande rede através, principalmente, de *smartphones*. Esses aparelhos se tornaram apêndices do corpo dos sujeitos em questão, que utilizam o celular e a internet para inúmeros fins. Entretanto, as potencialidades que as tecnologias digitais proporcionam no âmbito do estudo da Língua Inglesa, conforme observado, não têm sido plenamente aproveitadas. Assim, compreendemos que, de acordo com Anjos-Santos, Gamero e Gimenez (2014), as tecnologias fazem parte do cotidiano dos estudantes, mas seu uso geralmente é direcionado para o entretenimento.

Assim sendo, compreendemos que, de acordo com a análise das respostas dos questionários e das observações empreendidas, é necessário um estudo sistematizado da língua, em que se possa focar os aspectos e habilidades linguísticas para, a partir daí, recorrermos a recursos que possam auxiliar e potencializar a aprendizagem de LI. Nesse sentido, percebemos, aqui, o papel fundamental das instituições de ensino e dos professores para a aprendizagem de inglês, principalmente para os sujeitos desta pesquisa, os quais afirmaram, no primeiro questionário, encontrar somente na instituição pública de ensino a fonte de educação formal e de aprendizagem de inglês. A escola possui, assim, a função de apresentar a esses sujeitos, além de conteúdo voltado para o estudo formal da língua alvo, alternativas de abordagens que possam otimizar o processo de aprendizagem, como é o caso das atividades por meio de tecnologias digitais e de música, haja vista os empecilhos que colégio público enfrenta, como curto espaço de tempo para as aulas, falta de recursos materiais, dentre outros (SIQUEIRA, 2013).

Nessa perspectiva, propomos uma sequência didática, porque entendemos que é basilar partirmos de um estudo sistematizado de LI para que os estudantes possam trabalhar e entender melhor os aspectos linguísticos do inglês. Ademais, detectamos, na análise dos questionários e das observações, dificuldades dos participantes com relação ao conhecimento do vocabulário, leitura, escrita, compreensão auditiva dentre outros. Assim, como recorte da

pesquisa, nosso foco foi direcionado para aquisição de vocabulário e compreensão auditiva (*listening*), por entendermos que é fundamental o conhecimento significativo de vocábulos para que o estudante possa compreender e se comunicar na língua alvo (PAIVA, 2004), e porque percebemos que a compreensão auditiva configura-se como um exercício muito importante para a aprendizagem de LI, visto que, através da audição, o aluno recepta e internaliza informações sem as quais não poderiam produzir em uma língua, como os fatores linguísticos, pronúncia, entonação dentre outros (MESTI; BASSO, 2008).

Isto posto, apresentaremos, nas seções a seguir, as atividades trabalhadas nos Módulos, e a Produção Final realizada no laboratório de informática.

5.3 MÓDULO I – COMPREENDENDO O CONTEXTO DA MÚSICA

Na aula do módulo I, que teve a duração de 40 minutos, trabalhamos a interpretação da música “*Mercy*”. Para tanto, apresentamos aos alunos o videoclipe da canção, com vistas a levantar discussões acerca do contexto das cenas do vídeo, para que os estudantes pudessem conceituar e entender, efetivamente, os significados presentes na música. Assim, os participantes foram conduzidos à sala de vídeo da escola. Lá, a pesquisadora distribuiu a letra impressa da canção (APÊNDICE C) para que pudessem ler, acompanhar o clipe e anotar o que julgassem necessário. Para esse encontro, porém, apenas 05 alunos compareceram. O restante da turma não foi à aula, pois, segundo um dos alunos, estavam desenvolvendo um trabalho para outra disciplina.

Todavia, o andamento da aula, ocorreu como planejado. Após a leitura da letra, o clipe da música em questão foi exibido, ao qual os alunos assistiram atentamente. Quando as discussões começaram, a pesquisadora indagou aos participantes sobre o que, na opinião deles, se tratava a música. Um aluno sugeriu que ele estava sofrendo por alguém, outro disse que o cantor estava triste com algo, um terceiro afirmou que ele queria se afogar porque estava triste. A investigadora perguntou, ainda, quais as emoções e sentimentos que eles conseguiam captar das expressões do cantor. Tristeza, sofrimento, decepção, drama e agonia foram alguns dos termos utilizados pelos estudantes para designar as emoções do artista. Contudo, quando solicitados para que apontassem, na letra da música, as palavras ou

expressões que indicassem as emoções descritas, nenhum dos alunos soube responder a solicitação da pesquisadora.

Percebemos, aqui, que a abordagem comunicativa de LI, que extrapola o mecanicismo dos exercícios voltados para a estrutura da língua, pode colaborar para a construção de sentidos do texto, isto é, mesmo que o aluno não entenda o que está escrito, ele consegue encontrar um sentido no contexto das cenas do videoclipe que, se trabalhado conjuntamente com a língua escrita, pode contribuir para a construção do entendimento do aluno. Nesse sentido, a aprendizagem de LI “se dá primariamente a partir do engajamento do aluno em situações comunicativas autênticas e significativas para o uso da língua” (BROWN, 2007 *apud* ANJOS-SANTOS; GAMERO; GIMENEZ, 2014, p. 90).

Ao final da aula, a pesquisadora explicou sobre o contexto da música, e confirmou que se tratava de uma composição de teor dramático e melancólico, apontando, em cada frase da canção, as expressões que indicavam as emoções do artista. Enquanto isso, os alunos anotavam e traduziam algumas palavras e sentenças apontadas pela professora.

5.4 MÓDULO II – ENRIQUECENDO O VOCABULÁRIO

Partindo do pressuposto de que é necessário um conhecimento básico de vocábulos para que haja a compreensão mínima da língua estudada (PAIVA, 2004), o segundo módulo foi dedicado à prática e enriquecimento do vocabulário. Pretendíamos, assim, trabalhar os termos da música, familiarizando os estudantes acerca dos sentidos das palavras contidas na canção em questão. Desse modo, em uma aula geminada com duração de uma hora, a pesquisadora relembrou palavras da Língua Inglesa, supostamente conhecidas pelos estudantes, e apresentou vocábulos novos presentes na música que “*Mercy*”. Quase toda a turma compareceu à aula nesse dia, porém, alguns alunos pareciam dispersos. Ainda assim, a aula transcorreu como esperado.

Dessa forma, a primeira orientação da pesquisadora foi para que os alunos identificassem, na letra da música, os cognatos e falsos cognatos. Para esse exercício, os estudantes utilizaram a letra impressa da aula anterior. Nesse cenário, os alunos conseguiram

identificar algumas palavras como “*honest*”, “*intentions*”, “*me*” e “*sacrifice*”. Juntamente com a pesquisadora, outras palavras parecidas com o português foram encontradas e conceitualizadas.

Em um segundo momento, foi requisitado aos estudantes que identificassem, na canção, palavras da Língua Inglesa as quais eles soubessem o significado correspondente em português. Entretanto, poucas eram os termos conhecidos pelos participantes. Até mesmo expressões como “*good*”, “*you*”, “*I*”, “*am*”, dentre outras, não foram reconhecidas por parte de alguns alunos.

A última atividade do segundo módulo correspondeu ao exercício de palavras-cruzadas (APÊNDICE D). Nessa atividade, o propósito era trabalhar vocábulos presentes na música “*Mercy*” que não eram conhecidos pelos participantes. Dessa forma, foram distribuídas cópias do exercício de palavras-cruzadas e dicionários Inglês-Português aos alunos. Foi solicitado, ainda, que os estudantes recorressem a dicionários *online*, caso preferissem. Apesar do sinal ruim de internet que chegava à sala de aula, alguns alunos utilizaram o *Google tradutor* para tradução de palavras da Língua Inglesa. Observamos, nesse momento, a familiaridade dos participantes com a ferramenta virtual de tradução, o que evidencia a prática comum de utilização desse recurso virtual por parte dos alunos. Vemos que, assim como observado no decorrer da pesquisa, e conforme depoimento dos estudantes no primeiro questionário, as potencialidades das tecnologias digitais e da internet têm auxiliado esses estudantes, de algum modo, no trato com a Língua Inglesa, embora os mesmos, muitas vezes, não percebam. Detectamos aqui, como afirmam Rossini e Santos (2011), que o potencial do ciberespaço não está sendo amplamente aproveitado nos espaços escolares, embora a cibercultura se faça presente nesse âmbito.

O tempo da aula, no entanto, terminou antes do fim da realização das atividades. Então, foi demandado aos alunos que eles terminassem em casa a atividade de palavras-cruzadas e outro exercício de conceitualização dos termos.

Na aula seguinte, a maior parte dos estudantes chegou à aula com as atividades concluídas, o que, em certo grau, surpreendeu a pesquisadora, dado que, conforme constatado durante o período de observação daquela turma, eram poucos os estudantes que realizavam as atividades de inglês solicitadas pela professora. Antes, era comum a prática de copiar a

resposta do colega para que a docente de inglês pudesse dar o visto nos cadernos. Assim sendo, a professora pesquisadora e alunos corrigiram as atividades conjuntamente, discutindo e contextualizando os sentidos das palavras e expressões contidas nos exercícios, antes de passarem para o III módulo da sequência, realizado no mesmo encontro.

Nesse sentido, conforme Paiva (2009), os estudantes se cansam de ter aulas que giram sempre em torno de itens gramaticais. Tais tipos de atividades desmotivam os alunos, que acabam por não encontrarem sentido nas aulas de LI. Entretanto, quando lhes são propostas atividades mais lúdicas, como as Palavras-Cruzadas trabalhadas nesse módulo, os aprendizes se mostram mais interessados e engajados na realização dos exercícios.

5.5 MÓDULO III – PRATICANDO O *LISTENING*

Como detectado nas observações da Produção Inicial e nas respostas ao segundo questionário, os estudantes participantes apresentaram muita dificuldade em compreender o que era dito na música trabalhada. Desse modo, no módulo III, propomos atividades de *listening* para que os estudantes praticassem e melhorassem a compreensão auditiva, haja vista que, na prática desse tipo de atividade, o aluno recebe e internaliza informações, como os fatores linguísticos, pronúncia, entonação dentre outros. A aula que correspondeu a esse módulo teve a duração de 1 hora e 20 minutos, tempo utilizado para correção dos exercícios do módulo anterior e para a atividade de escuta. Nesse sentido, a pesquisadora requisitou aos estudantes que se reunissem em grupos. Como, nesse dia, compareceram à aula 12 alunos, 4 grupos de 3 discentes foram formados. Foram entregues a cada grupo uma cópia da música “*Mercy*”, com espaços em branco, para que eles pudessem encaixar as frases que haviam sido retiradas da letra. Assim, a professora executou a música através de um *pen drive* acoplado a uma caixinha de som, para que os alunos pudessem organizar as frases enquanto ouviam a música em questão, sendo executada diversas vezes, até que todos os grupos conseguissem finalizar a atividade.

Percebemos, nesse módulo, um engajamento por parte dos alunos nunca antes presenciado pela pesquisadora durante todo o período de observação e análise da turma. O envolvimento e o esforço dos estudantes para ouvirem a música e realizarem a atividade eram

perceptíveis. Ao final da aula, todos os grupos haviam realizado a atividade com sucesso, com quase todas as frases organizadas corretamente. Esses dados nos mostram, mais uma vez, que a música é um recurso capaz de modificar a rotina e a atmosfera da sala de aula, despertando, no aluno, o interesse e a atenção para as práticas pedagógicas. Além do mais, o clima amistoso entre os estudantes no decorrer da atividade corrobora para a afirmação de Berk (2008), que pontua que a música em sala aula gera, dentre muitas atitudes, uma conexão entre os estudantes, e entre os estudantes e os instrutores.

5.6 MÓDULO IV – VAMOS CANTAR?

Os objetivos desse módulo eram que os participantes pudessem compreender, de maneira global, o contexto e a mensagem principal da música alvo, trabalhada nas atividades dos módulos anteriores, bem como praticar a compreensão auditiva e, conseqüentemente, o *speaking*, posto que as atividades de *listening* demandam, muitas vezes, a prática de outras modalidades, como oralidade, pronúncia, leitura e escrita (CRUZ, 2004). Ademais, cantar músicas do gosto dos alunos pode tornar as aulas mais divertidas e envolventes. Desse modo, seria solicitado aos estudantes que terminassem a tradução da música (já que, em aulas anteriores, os alunos haviam sido orientados a anotar a tradução e conceito de algumas palavras), e que cantassem, em conjunto, a canção em questão.

No entanto, por conta do tempo reduzido, e devido aos problemas estruturais da escola, sobre os quais discutimos anteriormente, tivemos que improvisar e ministrar a aula em um tempo muito menor que o previsto. Assim, ao término do terceiro módulo, a pesquisadora pediu ao professor regente da aula subsequente alguns minutos, pois não haveria mais aula de Língua Inglesa antes da Produção Final. Atendendo à solicitação, alguns minutos foram cedidos para que as atividades do IV módulo fossem finalizadas.

Nessa perspectiva, como não houve tempo suficiente para que os alunos pudessem traduzir individualmente a música, a tradução foi realizada juntamente com a professora. Dessa forma, em conjunto, as expressões ainda não traduzidas foram discutidas e conceitualizadas pela professora, de modo que os estudantes entendessem a noção principal da canção. Infelizmente, também não houve tempo para que a turma pudesse cantar a música.

Porém, alguns dos estudantes pediram que a professora pesquisadora compartilhasse com eles a canção e, mesmo sem que fosse requisitado, alguns cantarolavam a música que haviam aprendido em sala de aula.

Assim, após trabalharmos a compreensão auditiva e aquisição de vocabulário nos quatro módulos apresentados, os alunos foram direcionados novamente ao laboratório de informática para a realização da Produção Final.

5.7 PRODUÇÃO FINAL

Para a execução da Produção final, os alunos foram conduzidos novamente ao laboratório de informática da escola para realização da atividade na interface virtual *Lyrics Training*. O objetivo era que os estudantes realizassem, no período de uma aula, a atividade com a música “*Mercy*”, canção sobre a qual os estudantes haviam trabalhado a habilidade de compreensão auditiva e o vocabulário. Pretendíamos, assim, investigar o desempenho dos estudantes na interface após as atividades nos módulos, e averiguar se as práticas pedagógicas empreendidas ao longo da sequência didática contribuíram para a aprendizagem de Língua Inglesa, principalmente no que concerne à audição e aquisição de novos vocábulos.

FIGURA 8: Alunos na sala de informática



Fonte: Foto da autora.

No entanto, nos deparamos, mais uma vez, com problemas técnicos. Não conseguimos abrir a interface, pois, de acordo com o informativo que aparecia na tela dos computadores, era necessário baixar o programa *Flash Player*¹³ para que o *Lyrics Training* rodasse. Como não havia mais tempo e nem autorização para alterarmos a programação das máquinas, a atividade de Produção Final acabou sendo feita no único computador que funcionou naquele dia. Desse modo, os alunos organizaram-se em duplas, revezando-se na realização da atividade. Enquanto uma dupla praticava no *Lyrics Training*, os outros alunos aguardavam no laboratório, conversando entre si ou navegando em outras páginas. Devido ao ocorrido, uma aula não foi suficiente para que todos os alunos realizassem a Produção Final. Então, foi solicitado aos discentes que não haviam cumprido com a atividade na escola, que a fizessem em casa. Como a pontuação de cada dupla deveria ser registrada para análise posterior, pedimos a estes alunos que trouxessem um *print* do exercício realizado em casa. Todos concordaram. Do total de quatorze participantes, oito realizaram a atividade final no laboratório da escola, quatro praticaram em casa, e dois não responderam à solicitação da pesquisadora.

Desse modo, comparando os dados das Produções Iniciais e Finais, verificamos uma evolução quanto ao manuseio da interface pelos estudantes, da primeira para a segunda vez em que realizaram a atividade no *Lyrics Training*. Como já estavam familiarizados com o recurso, a atividade fluiu melhor e mais rapidamente.

Aferimos, ainda, na Produção Final, uma melhora quanto entendimento do vocabulário e compreensão auditiva. Como apontam os dados gerados a partir das observações, as atividades desenvolvidas nos módulos em que foram trabalhados os vocábulos e significados presentes na letra da música, e a prática do *listening*, através de exercícios de escuta com a canção, tornaram os alunos mais familiarizados com o léxico, bem como “treinaram” os ouvidos dos estudantes para entenderem melhor o que estava sendo cantado. De acordo com o que fora observado, os estudantes clicavam menos de forma aleatória e demonstravam mais seguros na realização da atividade. Ademais, na Produção Inicial, a média de erros ficava em torno de 40 pontos negativos. Na Produção Final, no

¹³ “Flash Player, é um reprodutor de multimídia e aplicações amplamente distribuído, anteriormente criado e disponibilizado pela Macromedia, mas que agora pertence à Adobe Systems”. In: Wikipédia. Disponível em < https://pt.wikipedia.org/wiki/Adobe_Flash_Player > Acessado em 20 jan 2017.

entanto, essa média cai para 20 erros, o que indica uma evolução na compreensão auditiva e na identificação de vocábulos da língua alvo. Ainda sobre os resultados obtidos com o desenvolvimento dos módulos, trataremos mais detalhadamente adiante, juntamente com a análise do questionário final.

Nesse sentido, após o fim das atividades da SD, o último encontro foi dedicado à realização do questionário final (APÊNDICE F), quando requisitamos aos estudantes que respondessem a algumas questões concernentes ao período de realização da sequência didática. Perguntamos a opinião deles sobre a utilização de tecnologias digitais para a aprendizagem de Língua Inglesa, sondamos o ponto de vista dos estudantes com relação ao emprego de músicas em sala de aula, e procuramos saber sua concepção acerca das tarefas realizadas naqueles dias. O questionário final é composto por questões abertas e de múltipla escolha, e foi respondido por doze dos quatorze alunos participantes do projeto. A análise das respostas e das observações empreendidas será apresentada na próxima seção.

5.8 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO FINAL

Objetivamos, com a análise do questionário final e das observações realizadas durante o andamento das atividades da SD, entender as representações construídas e o alcance das atividades da sequência didática na aprendizagem de inglês dos sujeitos desta pesquisa, principalmente no que se refere à habilidade auditiva e à aquisição de vocabulário. Interessamos, ainda, saber como esses estudantes compreendem a utilização dos recursos digitais e da música na aula de Língua Inglesa.

É válido ressaltar que, independentemente dos resultados alcançados, podemos afirmar que esta pesquisa representou algo novo para o contexto da aprendizagem de LI dos estudantes participantes. Tal afirmação decorre do fato de que, conforme relatado na primeira questão do questionário final, nenhum dos alunos sondados conhecia a interface digital *Lyrics Training* antes da aplicação deste projeto, assim como não conheciam nenhuma outra interface voltada especialmente para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Entendemos, assim, que a proposta do projeto trouxe para a realidade desses alunos as

possibilidades de aprendizagem de LI através de interfaces e dispositivos exclusivamente desenvolvidos para esse fim.

Ainda assim, conforme alegou na questão três, metade dos estudantes investigados afirmou que recorre às benesses dos recursos digitais e da internet para estudarem sobre a língua alvo. Quando questionados sobre as finalidades de se utilizarem da internet para estudarem LI, os estudantes apontaram para as necessidades de aprenderem melhor a escrever e a entender o que é dito em inglês. Foi apontado, ainda, o uso de ferramentas digitais para a tradução de palavras em Língua Inglesa. Além das afirmações no questionário, as observações empreendidas na turma ratificaram que esses estudantes têm se valido, principalmente, do site de busca *Google* e do *Google Tradutor* para estudarem e traduzirem excertos em inglês. Tal constatação nos remete a Paiva (2012), a qual afirma que a resistência natural à incorporação das tecnologias digitais no contexto educacional tem dado espaço a uma aprendizagem que mescla recursos mais “tradicional” com tecnologias digitais. E essa inserção está partindo dos próprios estudantes que, de maneira autônoma, têm recorrido às interfaces gratuitas do ciberespaço para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, como vimos aqui.

Entendemos, assim, que parte desses discentes reconhecem nas interfaces digitais ferramentas que podem otimizar a aprendizagem de Língua Inglesa, mesmo que os potenciais desses recursos não se delineiam tão claramente para eles. Isto posto, é relevante salientar que o papel da escola e dos professores como norteadores para a construção do conhecimento no âmbito do ciberespaço é deveras importante. Conforme Rossini e Santos (2011), endossamos que é necessária a mediação do professor no que diz respeito à aprendizagem no ciberespaço. Sem um trabalho pedagógico bem delineado “os ambientes virtuais, de uma maneira geral, se reduzem a meros espaços de disponibilização e armazenamento de conteúdos” (p. 69).

Dessa forma, na questão quatro, procuramos saber dos participantes com quais das atividades propostas durante a sequência didática eles mais se identificaram. Foram oferecidas as seguintes opções de escolha: a) identificar cognatos existentes na letra da música; b) Palavras- cruzadas; c) encaixar corretamente as frases da música; d) atividade no *Lyrics Training*; e) não me identifiquei com nenhuma atividade; f) outros. Nessa perspectiva, os estudantes poderiam assinalar mais de uma alternativa.

Das opções apresentadas, a que os estudantes mais se identificaram, conforme relatado no questionário, foi a atividade em que eles encaixavam as frases da música “*Mercy*”. Do total de doze alunos, nove apontaram para tal atividade. Essa constatação testifica o que foi observado durante a execução do módulo III. Nesse encontro, os estudantes demonstraram estar compenetrados e engajados na realização da atividade. Era nítido o envolvimento deles com o exercício de ouvir a música e encaixar as frases de acordo com a sequência da canção. A prática no *Lyrics Training* e o exercício de Palavras- Cruzadas aparecem em segundo lugar, ambas com sete indicações, e a tarefa de identificação de cognatos foi indicada por seis alunos como uma das atividades com as quais mais se identificaram. Nenhum dos estudantes, no entanto, alegou não ter se identificado com alguma das alternativas, o que denota que as atividades trabalhadas na SD foram bem recebidas pelos alunos. A preferência da maioria dos participantes pela atividade com música evidencia, assim, conforme análise das respostas e nas observações, que a música traz para o contexto da sala de aula uma nova atmosfera, um novo modo de estudar a língua, que desperta a atenção e o engajamento dos estudantes na realização das atividades. Os dados assinalam, ainda, que os exercícios que fogem do padrão de aula de LI com os quais esses estudantes estão acostumados, em que o foco é a abordagem da estrutura da língua, podem incrementar o processo de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e envolvente.

A quinta pergunta do questionário, por sua vez, sondou de que forma as atividades supracitadas colaboraram no que se refere à habilidade de compreensão auditiva e aquisição de vocabulário de Língua Inglesa. Questionamos se as atividades desenvolvidas nos módulos I ao IV facilitaram, ou não, a realização da Produção Final, no *Lyrics Training*. Assim, foram dadas as seguintes opções: a) facilitaram a compreensão do que o cantor dizia; b) dificultaram a compreensão do que o cantor dizia; c) facilitaram a identificação do vocabulário; d) dificultaram a identificação do vocabulário; e) não fizeram diferença; f) outros.

Destarte, podendo marcar em mais de uma alternativa, três alunos assinalaram que as atividades facilitaram a compreensão auditiva, três indicaram que as tarefas facilitaram a identificação do vocabulário e cinco responderam que as atividades realizadas nos módulos I ao IV facilitaram tanto a compreensão auditiva quanto a identificação do vocabulário da música. Do montante de doze estudantes, apenas um sinalizou que os exercícios não fizeram diferença para a Produção Final.

As informações obtidas na questão cinco revelam, portanto, que, na visão dos estudantes, as atividades propostas nos módulos da SD colaboraram para a melhora da compreensão auditiva e de aquisição de vocabulário, o que culminou na evolução do desempenho dos participantes no *Lyrics Training*. De acordo com a análise dos dados, as atividades no módulo colaboraram para a construção dos sentidos presentes na música, introduziram novos termos em Língua Inglesa no vocabulário dos sujeitos participantes, e melhoraram a compreensão dos alunos quanto à língua falada. Corroboram com essas asserções a pontuação obtida na Produção Final. Desse modo, enquanto que na Produção Inicial a média era de 40 erros na escolha da palavra correta, na Produção Final essa média cai para 20 erros, o que indica uma evolução na compreensão auditiva e na identificação de vocábulos da língua.

No que concerne à aquisição de novos vocábulos mais especificamente, foi indagado aos estudantes se eles haviam aprendido alguma palavra nova em inglês. Foi requisitado, ainda, que eles citassem quais as palavras aprendidas. Assim sendo, sete estudantes afirmaram terem aprendido palavras novas, dois alegaram não terem aprendido nenhum termo novo, e três estudantes não responderam a questão. No entanto, poucos foram os vocábulos que os participantes alegaram ter aprendido, e entre esses termos aparece, principalmente, a palavra “*mercy*” (misericórdia), presente no refrão da música que trabalharam nos encontros. Desse modo, entendemos que as atividades implementadas nos módulos da SD contribuíram para a aquisição do vocabulário, embora, conforme informado no questionário, o número de palavras aprendidas tenha sido pequeno.

Com relação à visão dos participantes acerca do emprego dos recursos musicais no contexto da aprendizagem LI, interpelamos os estudantes a respeito das possíveis contribuições da música para o estudo da Língua Inglesa. Perguntamos em que medida a música pode colaborar para aprendizagem de inglês: a) aprender novo vocabulário; b) melhorar a compreensão auditiva da Língua Inglesa; c) ler; d) escrever em inglês; e) treinar a fala; f) aprender um pouco sobre a cultura dos países de Língua Inglesa; g) não ajuda em nada; h) outros. Podendo o aluno assinalar mais de uma opção.

Assim, quatro alunos afirmaram que a música pode contribuir para aprendizagem de vocabulário, oito disseram que melhora a compreensão auditiva da Língua Inglesa, dois alunos assinalaram que contribui para leitura, quatro ressaltaram que a música colabora para a

escrita em inglês, oito apontaram que canções podem colaborar com o treino da fala (*speaking*), e dois afirmaram que a música corrobora para aprendizagem sobre aspectos culturais de países de Língua Inglesa. As alternativas (g) “não ajuda em nada” e (h) “outros” não foram assinaladas. Nessa perspectiva, na concepção dos sujeitos, a abordagem da LI por meio de música pode auxiliar, principalmente, na melhoria da compreensão auditiva e da habilidade oral. Entendemos, assim, que o processo de ouvir a música e tentar cantá-la pode enriquecer essas práticas. Ademais, devemos ressaltar a capacidade que a música oferece para o processo de memorização da língua. Embora os estudantes não tenham descrito uma grande quantidade de palavras aprendidas, como apontou a questão anterior, quase todos disseram que aprenderam a palavra “*Mercy*”, repetida várias vezes no refrão da canção, denotando que, conforme Murphey (1992, *apud* SANTOS; PAULUK, 2008), a música, por diversos motivos, se fixa em nossa mente, tornando-se parte de nós. Ela “educa nosso ouvido incentivando-nos a escutar, repetir e até cantá-las” (p. 9).

No questionário, tecemos, ainda, questões acerca da interface *Lyrics Training*, mais propriamente. Questionamos aos estudantes se eles utilizaram a interface fora da escola e se buscaram trabalhar com outras músicas além da canção “*Mercy*”. Para a primeira pergunta, sete alunos afirmaram ter acessado a interface fora do colégio, e cinco disseram não ter acessado. É válido pontuar, no entanto, que alguns dos participantes que afirmaram ter acessado a interface fora do âmbito escolar foram alunos que não conseguiram realizar a atividade da Produção Final no colégio. Mesmo assim, três dos alunos que realizaram a produção final no laboratório de informática asseguraram que utilizaram a interface fora do domínio escolar. Desses alunos, dois disseram ter praticado outras músicas, um aluno, inclusive, citou a música “*Decode*”, da banda *Paramore*, como uma das músicas trabalhadas.

Os participantes foram indagados, ainda, se consideravam o *Lyrics Training* uma interface capaz de favorecer a prática das habilidades linguísticas. Desse modo, perguntamos se o *Lyrics Training* pode ajudar a: a) aprender novo vocabulário da Língua Inglesa; b) compreender o que é dito em inglês; c) escrever corretamente palavras em inglês; d) não ajuda em nada; e) outros. Nessa perspectiva, seis alunos assinalaram que a interface pode auxiliar o estudante a aprender novos vocábulos, nove concordaram que ajuda na compreensão auditiva, e seis afirmaram que o recurso pode colaborar para que o processo de escrita correta dos vocábulos em inglês. As alternativas (d) “Não ajuda em nada” e (e) “Outros” não foram sinalizadas. Entendemos, assim, com base na análise das respostas, que os participantes

enxergam no *Lyrics Training* um recurso que pode contribuir para o processo de aprendizagem de inglês, no que diz respeito à compreensão oral, escrita e aquisição de vocabulário.

Além do mais, em um diálogo com um dos discentes, ficou claro que o videoclipe ajudou no entendimento do contexto da música, corroborando com o pressuposto de que o *Lyrics Training* possui a vantagem de convergir diversas mídias em uma única interface. Desse modo, o aprendiz conta com os recursos sonoros da música, com as imagens e cenas dos vídeos e com a língua escrita das letras das canções. Dispõe, ainda, de um acervo relativamente extenso de músicas que podem ser trabalhadas na atividade. Esses recursos hipermidiáticos, utilizados concomitantemente, contribuem para a aprendizagem efetiva da língua alvo ao passo que permitem ao usuário reconhecer, não somente as especificidades formais da língua, mas os contextos e os cenários culturais em que as canções se desenvolvem, por meio da assimilação de som, imagens e língua escrita, o que resulta na aprendizagem significativa da língua (MENDES; CASTRO, 2008).

Quando indagados se pretendiam utilizar o *Lyrics Training* mais vezes, oito estudantes demonstraram interesse em recorrer à interface novamente, três disseram não querer utilizar o recurso em outro momento e um aluno não respondeu. Assim, como justificativa para a pretensão de lançar mão da interface mais vezes, o primeiro grupo afirmou que objetiva usar, principalmente, para aprender a letra de novas músicas e para aperfeiçoar a aprendizagem do inglês. Quanto aos estudantes que expressaram não pretender a utilizar a interface, apenas dois justificaram. Um alegou, em suas palavras, que “não tem muita influência com computador”, e a outra aluna disse que não pretende por que não participou das aulas que corresponderam às atividades dos módulos.

Por fim, os participantes foram convidados a avaliarem a interface *Lyrics Training*, deixando claro que queríamos ouvir a sincera opinião deles, inclusive críticas, caso houvesse. Nesse sentido, quase todos os estudantes avaliaram positivamente a interface. Apenas um estudante disse não estar apto a opinar, pois não entende de computadores, e outro aluno não respondeu à questão. Assim, apresentamos, a seguir, excertos dos relatos dos estudantes quanto à interface:

A.06 *Tipo, eu sou de escola pública e, tipo, eu nunca vi isso acontecer, e o Lyrics Training ajudou muitas pessoas a dialogar (sic) o inglês. Assim como eu, que hoje pratico não por obrigação, mas sim por mim (sic) identificar com esse projeto [...]*

A.05 *Na minha opinião, eu achei muito bom, porque nos ajudou muito a identificar algumas palavras que não sabemos.*

A.11 *Ótimo, comecei a entender algumas coisas que tinha muita dificuldade em interpreta (sic).*

Os relatos, as observações e os números aqui apresentados nos dão uma noção, mas, certamente, não exprimem as verdadeiras proporções que essas atividades tomaram na vida de alguns desses sujeitos. As conversas que tivemos com alunos, nos intervalos das atividades, pressupõem que essas intervenções podem ter gerado resultados que vão muito além do que foi possível de ser observado pela pesquisadora. Um dos estudantes, por exemplo, expôs que havia realizado a atividade do *Lyrics Training* em casa, juntamente com um membro de sua família, que também se interessou pela interface, pretendendo utilizá-la outras vezes. Esse mesmo aluno alegou que, com o *Lyrics Training*, é melhor para aprender a língua. “Melhor que na sala”, assegurou. Esse mesmo diálogo foi interrompido por outro discente, o qual afirmou que a interface colabora para a assimilação da pronúncia, já que, segundo ele, “quando a gente só lê as palavras, não sabe como vai falar”, e a interface propicia a união da língua escrita com língua oral, permitindo que o estudante se atente, também, para a pronúncia dos termos. De acordo com Krashen (1982 *apud* MESTI; BASSO, 2008), a aquisição de uma língua não ocorre quando são oferecidos aos estudantes exercícios mecânicos e repetitivos e sequências gramaticais, mas quando há interação social e oferta de insumos compreensíveis e relevantes. Nesse sentido, nas atividades da SD propostas neste trabalho, o insumo (ou *input*) é a língua oral materializada através da música, que, além da compreensão da auditiva, abrange a prática de modalidades como oralidade, pronúncia, leitura e escrita (CRUZ, 2004).

Registramos, ainda, o caso de um dos estudantes que, sem que a pesquisadora ou a professora regente requisitassem, traduziu a letra (Anexo 1) da música “*The Scientist*”, da banda inglesa *ColdPlay*. Conforme o discente, ele traduziu-a porque gostou da música, achou

bonita. E o instrumento utilizado para tradução, segundo ele, foi o *Google Tradutor*. Reafirmamos com esse fato que o recurso musical possui o poder de estimular o sujeito a buscar, por si mesmo, a compreensão de outra língua. Como o próprio aluno pontua, a beleza da música o motivou a tentar compreender os sentidos imbuídos na letra e, conseqüentemente, esse ato implicou no estudo do inglês. E, como auxiliar para esse processo de construção de sentido, a *web* aparece, mais uma vez, como potencializadora da aprendizagem ao oferecer uma infinidade de recursos, como o *Google Tradutor*, que podem corroborar para todo o processo aquisição de outro idioma.

No entanto, o relato mais significativo, na visão da pesquisadora, foi de um dos participantes que realizou a Produção Final em casa. Esse estudante enviou, via *Whatsapp*, o *print* da atividade alguns dias após o fim das intervenções, e o que chamou a atenção foi a pontuação que ele obteve, como podemos conferir na FIGURA 9 a seguir:

FIGURA 9: *Print screen* da atividade do aluno



Fonte: Capturado por um aluno e enviado para a autora.

Percebemos, aqui, que o aluno completou 32 das 33 lacunas que havia na música, e não cometeu erros no desenvolvimento do exercício. Detectamos, através da imagem, que o modo de atividade escolhido foi o *Write Mode*, quando o usuário escreve as palavras faltantes.

Mesmo havendo uma palavra a ser escrita, é possível inferir que o estudante praticou a Língua Inglesa, por meio da atividade no *Lyrics Training*, até melhorar seu desempenho e não cometer nenhum erro na execução da atividade. Dessa forma, podemos concluir que houve, nesse caso, a prática efetiva da Língua Inglesa por parte desse aluno.

A análise de todos os dados aqui apresentados revela, portanto, que as tecnologias digitais aliadas à música colaboram para a aprendizagem de Língua Inglesa, embora tenhamos constatado, também, que a implementação desses recursos em sala de aula por si só não fará com que os estudantes adquiram uma nova língua. Como relatado anteriormente, o trabalho sistematizado da língua, desenvolvido nos módulos da sequência didática, foi importante para o processo de aquisição de vocabulário e evolução da compreensão auditiva, ao passo que apresentou e conceitualizou termos desconhecidos da Língua Inglesa, presentes na letra da música “*Mercy*”, bem como proporcionou a prática do *listening*, tornando melhor a compreensão do que era cantado na referida canção.

Nessa perspectiva, levando em consideração as contribuições da abordagem sistematizada da língua, contidas nas atividades dos módulos, concluímos que os aspectos digitais que caracterizam o *Lyrics Training* (convergência de mídias, mobilidade, *gamificação* etc.) contribuíram para a aprendizagem de LI dos sujeitos da pesquisa ao surgirem como uma alternativa de prática da língua. A característica de *game* intrínseca à interface apresentou-se a esses estudantes como uma forma divertida e dinâmica de aprender inglês que, conforme relatos e observações, se mostrou diferente das abordagens “tradicionais” da língua, com as quais os alunos estão familiarizados, motivando-os a estudar idioma de forma mais autônoma (relembramos, aqui, os alunos que realizaram as atividades no *Lyrics Training* em casa).

No que se refere às contribuições da música para aprendizagem de LI dos sujeitos da pesquisa, entendemos que, além dos *inputs* internalizados pelos estudantes através da escuta da canção trabalhada, e da evolução da compreensão auditiva, as músicas em sala de aula proporcionaram uma atmosfera agradável e envolvente ao ambiente, tornaram as aulas mais lúdicas, despertaram o interesse de grande parte dos sujeitos pelas atividades de Língua Inglesa, e fizeram emergir, de certo modo, o interesse dos estudantes em compreender a língua (haja vista o estudante que traduziu por conta própria a música “*The scientist*”).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar as considerações finais deste estudo configura-se um paradoxo, haja vista que, em uma pesquisa pautada na investigação de recursos que estão em constante (r)evolução e aperfeiçoamento, estabelecer um final constitui-se uma decisão incoerente. Podemos afirmar que trata-se justamente do contrário, estamos em pleno (re)começo. No entanto, os ciclos precisam ser completados. Desse modo, nesta última parte, trazemos as inferências construídas ao longo de processo que demandou esta pesquisa.

É pertinente salientar que um dos fatores que motivaram esta investigação é a busca por alternativas que possam trazer melhorias para a aprendizagem de inglês nas escolas públicas brasileiras. Como discutido anteriormente, não são poucas as dificuldades e empecilhos que os agentes educacionais e os estudantes do ensino público enfrentam todos os dias. O último *ranking* da educação, de 2016, por exemplo, apontou o decréscimo na pontuação do Brasil, principalmente na área de leitura, que diz respeito à capacidade dos aprendizes em compreenderem e utilizarem os textos escritos, inclusive no que concerne ao entendimento de textos em outras línguas. Desse modo, a pontuação, que em 2009 correspondia a 412 pontos, em 2010 foi a 410, e, em 2016, passou para 407 pontos, dado que a média entre os países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é de 493 pontos.

Corroboram para os resultados insatisfatórios a decadente infraestrutura de grande parte das instituições. Nesta pesquisa, por exemplo, nos momentos em que estivemos em sala de aula e no laboratório de informática do colégio, nos deparamos com problemas físicos e estruturais, como computadores antigos e danificados, cadeiras quebradas, precária conexão à internet, ambiente do laboratório abafado e cheirando a mofo etc. A sensação era de que os computadores não tinham um porquê de estarem ali. Diversas vezes pensamos que, com as adversidades e falta de estrutura física, não seria possível realizar o projeto na escola em questão. No entanto, com muita persistência, conseguimos concluir a pesquisa, e as experiências vivenciadas ao longo desta pesquisa nos trouxeram resultados positivos, o que nos leva a imaginar como seria se todas as máquinas funcionassem regularmente: certamente os resultados seriam melhores. Entendemos, assim, o quanto o aluno da rede pública é prejudicado devido ao descaso com a educação. Nesse sentido, é preciso reafirmar a

importância de se repensar a escola pública, e reivindicar condições satisfatoriamente propícias para a prática pedagógica, em todos os sentidos. É necessário que levantemos contra o sucateamento das instituições e reivindicemos melhores condições de trabalho para os docentes, e melhores oportunidades de aprendizagem para os estudantes, para que projetos como este aqui relatado possam otimizar e tornar mais viável a construção do conhecimento dos alunos da rede pública.

Assim como a presente pesquisa, muitas iniciativas com vistas à melhoria do ensino de Língua Inglesa têm sido tomadas, principalmente no que se refere a estudos provindos da área de Linguística Aplicada. Embora ainda pontuais, essas propostas visam, dentre outras coisas, trazer a contribuição de estudos e recursos, como as tecnologias digitais, por exemplo, para potencializar a aprendizagem. Desse modo, tratamos das transformações que as tecnologias digitais e a Cibercultura têm proporcionado a diversos setores da sociedade, inclusive ao domínio educacional. Discutimos, assim, com base em estudiosos com Santaella, Braga, Paiva, Leffa, dentre outros, as possíveis colaborações das tecnologias digitais para o âmbito do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Percebemos, conforme a literatura da área e observações implementadas na esfera escolar, que não há como negar o movimento global da Cibercultura, e os estudantes do Ensino Médio das escolas públicas estão inseridos no cerne da cultura do ciberespaço. No entanto, as potencialidades advindas dos recursos digitais e da internet não estão sendo suficientemente explorados para fins pedagógicos.

Desse modo, tentando contribuir para a mudança desse cenário, propomos um estudo de caso, no qual apresentamos a uma turma de Ensino Médio de um colégio público a interface *Lyrics Training*. Ao analisarmos esta interface, e ao inseri-la no contexto de sala de aula, por meio da proposta de uma sequência didática, percebemos que, à primeira vista, parece-nos que a referida interface não se difere muito das atividades de *fill in the blanks*, comumente adotadas nas aulas de Língua Inglesa, ou aos exercícios de encaixe de frases de canções ou de palavras, utilizadas em aulas com música (uma das atividades proposta na SD, inclusive, era de encaixe de frases conforme a sequência da música). O que particulariza o *Lyrics Training* enquanto uma alternativa para a prática de línguas, no entanto, é o fato de esse recurso apresentar a característica de um *game*. Isso significa que as pontuações e os *rankings* dão ao jogo um tom de disputa, que incentiva o estudante a melhorar seu desempenho com relação a si próprio e a outros jogadores. Desse modo, melhorar a posição no *ranking* implica o aperfeiçoamento da compreensão auditiva, dentre outras habilidades.

Outrossim, a interface, enquanto recurso digital, oferece um *feedback* instantâneo, visto que os erros e acertos são evidenciados durante a realização da atividade, sendo permitido ao usuário prosseguir somente quando acerta.

Ademais, o que constitui a base do *Lyrics Training* é a incorporação da música em suas atividades. Essa união torna o processo de aprendizagem ainda mais produtivo e atraente para os estudantes. Assim, as discussões acerca do papel e da influência das canções na história dos seres humanos ilustraram o quanto a música é importante para diversos momentos e etapas e nossas vidas. Desse modo, entendemos que a música pode despertar emoções, fazer rir e chorar, pode acalmar e excitar. Pode contribuir, também, para a educação e para a aprendizagem de Língua Inglesa, ao passo que colabora para a memorização, para os exercícios de compreensão auditiva e de pronúncia, oralidade, dentre muitas outras contribuições.

No entanto, a simples incorporação dos aparatos tecnológicos e da música ao ambiente educacional não fará com que os estudantes aprendam uma língua nova. Compreendemos, com as atividades da sequência didática proposta aos participantes deste estudo, que é necessário um trabalho de convergência dos recursos supracitados com a atividades de estudo dos itens linguísticos, lexicais e textuais para que haja, de fato, um aprendizado significativo da LI. Isto posto, ressaltamos, aqui, a relevância do docente para o sucesso da aprendizagem com tecnologias digitais e com a música, visto que é preciso todo um trabalho em torno da língua, com parâmetros e objetivos bem delineados, para que os bons resultados possam aparecer.

Nesse sentido, com base em tudo o que foi apresentado, observado e discutido neste trabalho, concluímos que a união das tecnologias digitais com a música pode contribuir para a aprendizagem de Língua Inglesa, haja vista que esses recursos utilizados para fins pedagógicos despertam o interesse dos estudantes pela LI, promovem o engajamento dos alunos nas atividades, tornam o ambiente da sala de aula mais dinâmico e lúdico, contribuem para a prática da compreensão auditiva e para a melhoria da pronúncia, tornam a aprendizagem da língua alvo mais significativa, dado que a convergência das mídias na interface *Lyrics Training* contribui para a construção dos sentidos da música através da assimilação de som, imagem e língua escrita, colabora para o enriquecimento vocabular dos estudantes, viabiliza a memorização de aspectos linguísticos, dentre outras coisas. Mas, mais

que isso, as potencialidades desses recursos, conforme relatamos aqui, podem significar mudanças consideráveis na aprendizagem de LI para esses jovens, posto que, não para todos, certamente, mas para grande parte desses alunos, perceber a música e os recursos digitais como potencializadores na construção do conhecimento aguçou a vontade de se apropriar da Língua Inglesa. Como um dos estudantes afirmou, conhecer esses recursos fez a aprendizagem da língua parecer mais fácil e mais divertida, trouxe um novo significado para a aquisição da LI. Além disso, os propiciamentos para aprendizagem que o *Lyrics Training* dispõe emergem como alternativas viáveis para esses estudantes, haja vista que a instituição de ensino no qual estão inseridos não cumpre com sua função básica, que é proporcionar oportunidades de aprendizagem da Língua Inglesa.

Ademais, os recursos virtuais e a internet propiciam a aprendizagem ubíqua (SANTAELLA, 2014), ou seja, a aprendizagem que extrapola os domínios do domínio. Não é mais necessariamente preciso que os estudantes estejam em sala de aula, portando um caderno ou um livro, copiando atividades do quadro para aprender a língua, visto que, em casa, através de um aplicativo no celular, trabalhando a música preferida, o estudante pode aprender a Língua Inglesa. É essa consciência de que há alternativas factíveis para a aprendizagem, disponíveis a qualquer hora e em qualquer lugar, o principal legado que gostaríamos de deixar para nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- _____. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 14^a ed. 2008.
- _____. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, vol. 14, n. 43, dez. 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200005&lng=en&nrm=iso>. Consulta em 14 maio de 2016.
- ANJOS-SANTOS. L. M; GAMERO. R; GIMENEZ. T. N. Letramentos digitais, interdisciplinaridade e aprendizagem de Língua Inglesa por alunos do Ensino Médio. **Ling. Aplic.**, Campinas, n (53.1): 79-102, jan./jun. 2014.
- ASSIS- PETERSON. A. A. de; SILVA E. M. N. Alunos a margem das aulas de inglês: por uma prática inclusiva. In: Lima, D. C. (Org). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. Conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8^a ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.
- BERK, R. A. Music and music technology in college teaching: Classical to hip hop across the curriculum. **International Journal of Technology in Teaching and Learning**, 2008, p. 45–67. Disponível em: <http://www.ronberk.com/articles/2008_music.pdf>. Acessado em: 20 nov. 2016.
- BOGDAN, B.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.
- BRAGA, D. B. Práticas Letradas digitais: Considerações sobre possibilidades de Ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, J. C. **Internet e Ensino, novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros curriculares nacionais, Ensino

Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>> Acesso em: 1 de Out. de 2016.

BREWER, C. **Music and Learning: Seven Ways to Use Music in the Classroom**. Tequesta, Florida: LifeSounds, 1995.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CRUZ, G. F. The power of music and songs in and out of the language classroom. In: LIMA, D. C. **Foreign- language learning and teaching: from theory to practice**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2004. p. 157- 178.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. 3 ed. Campinas (SP): Mercado de Letras: 2013.

FERRAZ, M; AUDI, L. C.C. Ensino de Língua Inglesa com música. **Revista eletrônica Pró-docência/UEL**. Edição N°. 3, Vol. 1, jan-jun. 2013. Disponível em:
<<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>>. Acesso em 06 de out. de 2016.

FERREIRA, M. **Como usar a Música na sala de aula**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 408p. (Série Métodos de Pesquisa).

GAINZA, V. H. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988. p. 11- 45.

GEE, J. P. A situated-sociocultural approach to literacy and technology. In Baker E. (Ed.), **The new literacies: Multiple perspectives on research and practice** (pp. 165–193). New York: Guilford, 2010.

GOBBI, D. **A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino da Língua Inglesa**. Dissertação (Mestrado em Letras). Interinstitucional em Estudos da Linguagem, Universidade de Caxias do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001, 133 f.

LEFFA, J. V. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: Lima, D. C. (Org). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**. Conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 113-124.

_____. Criação de bodes, carnavalização e Cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: Lima, D. C. (Org). **Inglês em escola em escolas públicas não funciona?** Uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-32.

_____. Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n (55.2): 353-377, mai./ago. 2016.

LEMOS, A. Cultura da mobilidade. **Revista FAMECOS**. n. 40, Porto Alegre, dez. 2010, p. 28-35. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index>>. Acesso em 06 de out. de 2016.

_____. Cibercultura e Mobilidade. **A Era da Conexão**. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro 2005. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/r1465-1.pdf>> Acesso em 03 jul. 2016.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

_____. **O que é o virtual**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 2003.

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

MENDES, E; CASTRO, M. L. S. (orgs). **Saberes em Português: Ensino e Formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 57-77.

MESTI, V. L; BASSO, R. A. A. **Proposta de atividades de “listening” para melhorar e desempenho e desenvolver a habilidade de ouvir inglês**. Trabalho desenvolvido no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2298-8>>. Acesso em nov. 2016.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo- Rio de Janeiro, Hucitec- ABRASCO, 1992. In: _____ (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6° Ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: Lima, D. C. (Org). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**. Conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 21-30.

PAES, M. B. G; JORGE. M. L. dos S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: Lima, D. C. (Org). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**. Conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PAIVA, V.M. L. de O. Ensino de vocabulário. In: DUTRA, D.P; MELLO, H. **A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2004.

_____. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: Lima, D. C. (Org). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**. Conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 31-38.

_____. O propiciamento (*affordance*) e autonomia na aprendizagem de Língua Inglesa. In: LIMA, D. C. **Aprendizagem de Língua Inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. (no prelo)

_____. **Affordances for language learning beyond the classroom**. In: BENSON, Phil; REINDERS, Hayo. *Beyond the language classroom*. 2011, p. 59-71

_____. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**, 2014. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>> Acesso em 10 mai. 2016.

RAJAGOPALAN, R. O inglês como língua internacional na prática docente. In: Lima, D. C. (Org). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**. Conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 39-46.

_____. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com pé no chão. In: Lima, D. C. (Org). **Inglês em escola em escolas públicas não funciona?** Uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-32.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSSINI, T. S.S.; SANTOS, E. A realidade virtual na educação online: novas possibilidades de expressão e comunicação. São Paulo: **Revista Tecnologia Educacional**. Ano 40, nº 194, jul./set. 2011.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós moderno**. Das culturas da mídia à cibercultura. 4 ed. São Paulo: Paulos, 2010.

_____. Educação tradicional e Educação Ubíqua, 2011. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=gvhAmHXtESE>> Acessado em 06 de jun. de 2016

_____. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia / Hybrid Discursive Genres in the Hypermedia Era. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 206-216, Ago./Dez. 2014.

SANTOS, E. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidades e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, H. A. da; SILVA, M. (orgs.). **Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro1.html>> Acesso em 20 jun. 2016.

SANTOS, E. O; SANTOS, R. S. Cibercultura: Redes Educativas e práticas cotidianas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v.04, n. 07, jan.-jul.2012

SANTOS, J. F.; PAULUK, I. **Proposições para o ensino de língua estrangeira por meio de músicas**. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/752-4.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2016.

SILVA, M. **Sala de aula interativa: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania**– Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro 2001. Disponível em<<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/80725539872289892038323523789435604834.pdf>> Acesso em 20 jun. 2016.

SIQUEIRA, D.S.P. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.1, n.1, 2012, p. 127-149.

_____. Por um ensino intercultural de Inglês como língua franca. Salvador: Estudos Linguísticos e literários Nº 48, 2013. 5-39.

SOARES, C. V. C. O. **Intervenção pedagógica do professor em ambientes informatizados de aprendizagem**. Vitória da Conquista: Editora UESB, 2010.

SOARES, C. V. DE O.; ALMEIDA, G. L. Práticas de letramento digital no contexto de formação continuada de professores. In: ATAÍDE, C. A; SILVA. A. P. da; SILVA, E. C. da; ALMEIDA, S. M de; RANIERI, T. L. da S; GOMES. V. S. [orgs.]. **Anais da XXVI Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste**. Pipa Comunicação. Recife, 2017. Caderno 08, p. 609-620.

SOUZA, R. A., Aprendizagem em Regime Tandem: Uma alternativa no Ensino de Línguas Estrangeiras Online. In: ARAÚJO, J. C. **Internet e Ensino, novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.

VICENTINI, C. T.; BASSO, R. A. A. **O ensino de inglês através da música**. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2293-8.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2016.

XAVIER, A.C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópio**. Vol. 9, n. 1, p. 3-14, jan./abr. 2011.

APÊNDICES**APÊNDICE A – 1º Questionário**

Turma: _____ Turno _____ Data: ____/____/____

Professora regente: _____

Solicitamos sua colaboração para responder a este questionário, que visa levantar informações que serão utilizadas como dados de uma pesquisa em nível de mestrado, a qual tem por objetivo investigar a relação dos alunos com a internet e as tecnologias digitais, no contexto educacional. Não é necessária sua identificação, porém todas as informações serão tratadas estatisticamente, assegurando-se o completo sigilo sobre os respondentes. Desde já agradecemos sua disponibilidade, pois suas respostas serão essenciais para o processo de nossa pesquisa.

Questionário

Qual é a sua idade?

- | | |
|-----------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 15 | <input type="checkbox"/> 21 |
| <input type="checkbox"/> 16 | <input type="checkbox"/> 22 |
| <input type="checkbox"/> 17 | <input type="checkbox"/> 23 |
| <input type="checkbox"/> 18 | <input type="checkbox"/> 24 |
| <input type="checkbox"/> 19 | <input type="checkbox"/> 25 |
| <input type="checkbox"/> 20 | <input type="checkbox"/> Mais de 25. |

Sobre o ensino de inglês:

- 1) Você acha importante aprender a Língua Inglesa nos dias atuais? Por quê?

2) Como você qualifica o ensino de inglês na escola em que estuda? Explique.

3) Você gostaria de modificar alguma coisa nas suas aulas de inglês?

4) Quais são suas maiores dificuldades em relação ao inglês?

() Ler

() Escrever

() Falar

() Ouvir

Outros: _____

5) Fora da escola, você estuda inglês:

() Em curso de idiomas.

() Em cursos oferecidos pelo governo.

() Em cursos online.

() Sozinho

() Com amigos

() Não estudo inglês fora da escola.

() Outros: _____

6) Quais materiais você costuma utilizar para estudar a Língua Inglesa:

() Livros.

() Apostilas ou módulos.

() Programas de Computador ou CD Rooms.

- Sites na Internet
- Jogos
- Outros: _____

7) Você tem acesso à Língua Inglesa através de:

- Músicas
- Filmes/séries
- Jornais/Revistas
- Sites na Internet
- Programas de TV
- Jogos
- Vídeos
- Outros: _____

8) E quando você entra em contato com o inglês, consegue entender, de alguma forma, a mensagem que é passada?

9) No seu dia a dia, você consegue identificar a presença do inglês em mais lugares? Quais?

Sobre o uso das tecnologias digitais:

10) Você costuma acessar quais destas redes sociais?

- Facebook
- Whatsapp
- Instagram
- Youtube
- Snapchat

- Google+
- MSN
- Skype
- Não utilizo nenhuma rede social.
- Outros: _____

11) Em quais aparelhos você acessa essas redes sociais?

- Dispositivo móvel (Celular)
- Notebook
- Tablet
- Computador de mesa

12) Além de acessar as redes sociais, você utiliza os aparelhos eletrônicos e a internet para:

- Trabalhar
- Estudar
- Jogar
- Fazer compras
- Pesquisar sobre assuntos extracurriculares.
- Não utilizo para esses fins.
- Outros: _____

13) Em relação à questão anterior, em quais aparelhos você realiza essas atividades?

- Dispositivo móvel (Celular)
- Notebook
- Tablet
- Computador de mesa

14) Quantas horas por dia, em média, você passa conectado à internet?

APÊNDICE B – TCLE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por este instrumento particular declaro para efeitos éticos e legais, que eu, GISLENE LIMA ALMEIDA, portadora de RG 21536598 41, CPF 03244136532, telefone (77) 988119641, e-mail: gislenelalmeida@gmail.com, residente e domiciliada a Rua Poções, Número 146, Bairro Patagônia, Vitória da Conquista, BA, estarei realizando uma pesquisa de mestrado com orientação da Professora Doutora Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares, telefone (77) 988221820, e-mail: claudiavivien@uesb.edu.br, com o objetivo de verificar de que maneira a ferramenta virtual *Lyrics Training* poderia contribuir para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, para alunos do Ensino Médio.

Convite e Objetivo: Você é convidado a participar da pesquisa etnográfica “As tecnologias digitais e a música como recursos potencializadores da aprendizagem de Língua Inglesa: um estudo de caso com estudantes do ensino médio”. Convido-o (a) por fazer parte de uma turma de Ensino Médio, em que a Língua Inglesa compõe o quadro de disciplinas obrigatórias. Ressalto que os envolvidos na pesquisa desenvolverão atividades no ambiente virtual *Lyrics Training*, por meio dos computadores do laboratório de informática da escola onde ocorrerá a pesquisa. Para coleta de dados serão utilizados blocos de notas e gravadores, através dos quais serão feitas entrevistas com alunos. Caso o senhor (a) aceite, será solicitada a assinatura deste formulário de consentimento.

Benefícios da pesquisa: A utilização de ferramentas virtuais, principalmente do *Lyrics Training*, objeto deste estudo, oferece aos alunos novas formas, mais divertidas e dinâmicas, de se estudar a Língua Inglesa. A referida ferramenta dispõe de mecanismos, como vídeos e músicas, que podem dinamizar e potencializar o aprendizado do inglês.

Participação Voluntária: A participação nesta pesquisa é voluntária, tendo o aluno ou seu responsável o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase do estudo, deixando, assim, de participar do processo, mesmo depois deste termo ter sido assinado, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo.

Riscos e ou desconfortos: Qualquer tipo de riscos em relação à faltas e avaliações, a pesquisadora estará intercedendo frente ao professor(a) da disciplina Inglês, pois este(a) receberá uma cópia do projeto, assim, estando ciente e participando direta e indiretamente de

todo processo de investigação que acontecerá em sala de aula. Quanto a possíveis desconfortos como o de estar participando da pesquisa sendo observado e avaliado, certifico que todo cuidado será tomado para que em nenhum momento os participantes sintam-se constrangidos. Pois, os envolvidos têm o livre arbítrio de optar em participar ou não desta pesquisa.

Confidencialidade: Qualquer informação obtida durante o estudo só será do conhecimento da pesquisadora e de sua orientadora. Nenhum dos participantes deste estudo será identificado pelo nome em futuras publicações dos resultados obtidos nesta pesquisa.

Esclarecimentos: Os dados coletados serão analisados a fim de compreender como/se as atividades desenvolvidas na ferramenta Lyrics Training contribuem para a aprendizagem da Língua Inglesa. Desse modo, os registros feitos durante a pesquisa não serão julgados como bons ou ruins.

() Sim, aceito participar do estudo.

() Não, não aceito participar do estudo.

Por intermédio deste instrumento de autorização por mim assinado, dou pleno consentimento às integrantes da pesquisa, através da orientadora, e autora devidamente autorizada, realizar a coleta dos dados obtidos por meio de análise no desenvolvimento da disciplina Inglês.

NOME DO PARTICIPANTE	Assinatura do participante	Data
NOME DO PESQUISADOR Gislene Lima Almeida	Assinatura do pesquisador	Data

Contato para obter informação sobre o projeto de pesquisa:

Comitê de Ética e Pesquisa da UESB – CEP/UESB
 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
 CAP – 1º andar

Av. José Moreira Sobrinho, S/N – Bairro: Jequiezinho.

CEP: 45.206.510

Jequié – Bahia

Telefone: (73) 35289727

Endereço eletrônico: cepuesb.jq@gmail.com ou cepjq@uesb.edu.br

Obs: No momento em que este TCLE foi entregue para assinatura dos participantes, o projeto intitulava-se “Multiletramento Digital: as contribuições das ferramentas virtuais para o ensino e aprendizado de Língua Inglesa”.

APÊNDICE B1- TCLE assinado pelos responsáveis pelos alunos menores de idade.**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Senhores pais e/ou responsáveis, por este instrumento particular declaro para efeitos éticos e legais, que eu, GISLENE LIMA ALMEIDA, portadora de RG 21536598 41, CPF 03244136532, telefone (77) 988119641, e-mail: gislenelalmeida@gmail.com, residente e domiciliada a Rua Poções, Número 146, Bairro Patagônia, Vitória da Conquista, BA, estarei realizando uma pesquisa de mestrado com orientação da Professora Doutora Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares, telefone (77) 988221820, e-mail: claudiavivien@uesb.edu.br, com o objetivo de verificar de que maneira a ferramenta virtual *Lyrics Training* poderia contribuir para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, para alunos do Ensino Médio.

Convite e Objetivo: Convido seu filho(a) ou tutelado(a) a participar da pesquisa etnográfica “As tecnologias digitais e a música como recursos potencializadores da aprendizagem de Língua Inglesa: um estudo de caso com estudantes do ensino médio”. Convido-o (a) por fazer parte de uma turma de Ensino Médio, em que a Língua Inglesa compõe o quadro de disciplinas obrigatórias. Ressalto que os envolvidos na pesquisa desenvolverão atividades no ambiente virtual *Lyrics Training*, por meio dos computadores do laboratório de informática da escola onde ocorrerá a pesquisa. Para coleta de dados serão utilizados blocos de notas e gravadores, através dos quais serão feitas entrevistas com alunos. Caso o senhor (a) responsável aceite que seu filho(a) ou tutelado(a) participe do estudo, será solicitado a assinar este formulário de consentimento.

Benefícios da pesquisa: A utilização de ferramentas virtuais, principalmente do *Lyrics Training*, objeto deste estudo, oferece aos alunos novas formas, mais divertidas e dinâmicas, de se estudar a Língua Inglesa. A referida ferramenta dispõe de mecanismos, como vídeos e músicas, que podem dinamizar e potencializar o aprendizado do inglês.

Participação Voluntária: A participação nesta pesquisa é voluntária, tendo o aluno ou seu responsável o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase do estudo, deixando, assim, de participar do processo, mesmo depois deste termo ter sido assinado, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo.

Riscos e ou desconfortos: Qualquer tipo de riscos em relação à faltas e avaliações, a pesquisadora estará intercedendo frente ao professor(a) da disciplina Inglês, pois este(a)

receberá uma cópia do projeto, assim, estando ciente e participando direta e indiretamente de todo processo de investigação que acontecerá em sala de aula. Quanto a possíveis desconfortos como o de estar participando da pesquisa sendo observado e avaliado, certifico que todo cuidado será tomado para que em nenhum momento os participantes sintam-se constrangidos. Pois, os envolvidos têm o livre arbítrio de optar em participar ou não desta pesquisa.

Confidencialidade: Qualquer informação obtida durante o estudo só será do conhecimento da pesquisadora e de sua orientadora. Nenhum dos participantes deste estudo será identificado pelo nome em futuras publicações dos resultados obtidos nesta pesquisa.

Esclarecimentos: Os dados coletados serão analisados a fim de compreender como/se as atividades desenvolvidas na ferramenta Lyrics Training contribuem para a aprendizagem da Língua Inglesa. Desse modo, os registros feitos durante a pesquisa não serão julgados como bons ou ruins.

() Sim, aceito que meu filho(a) ou tutelado(a) participe do estudo.

() Não, não aceito que meu filho(a) ou tutelado(a) participe do estudo.

Por intermédio deste instrumento de autorização por mim assinado, dou pleno consentimento às integrantes da pesquisa, através da orientadora, e autora devidamente autorizada, realizar a coleta dos dados obtidos por meio de análise no desenvolvimento da disciplina Inglês.

NOME DO RESPONSÁVEL	Assinatura do responsável	Data
NOME DO PESQUISADOR	Assinatura do pesquisador	Data
Gislene Lima Almeida		

Contato para obter informação sobre o projeto de pesquisa:

Comitê de Ética e Pesquisa da UESB – CEP/UESB
 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
 CAP – 1º andar

Av. José Moreira Sobrinho, S/N – Bairro: Jequiezinho.

CEP: 45.206.510

Jequié – Bahia

Telefone: (73) 35289727

Endereço eletrônico: cepuesb.jq@gmail.com ou cepjq@uesb.edu.br

Obs: No momento em que este TCLE foi entregue para assinatura dos participantes, o projeto intitulava-se “Multiletramento Digital: as contribuições das ferramentas virtuais para o ensino e aprendizado de Língua Inglesa”.

APÊNDICE C – Letra da música “Mercy”**Mercy (Shawn Mendes)**

You've got a hold of me, Don't even know your power
I stand a hundred feet, But I fall when I'm around you
Show me an open door, Then you go and slam it on me
I can't take anymore, I'm saying baby
Please have mercy on me, Take it easy on my heart
Even though you don't mean to hurt me, You keep tearing me apart
Would you please have mercy, Mercy on my heart
Would you please have mercy, Mercy on my heart
I'd drive through the night, Just to be near you baby
Heart old and testified, Tell me that I'm not crazy
I'm not asking for a lot, Just that you're honest with me
My pride Is all I got, I'm saying baby
Please have mercy on me, Take it easy on my heart
Even though you don't mean to hurt me, You keep tearing me apart
Would you please have mercy on me, I'm a puppet on your string
And even though you got good intentions, I need you to set me free
Would you please have mercy, Mercy on my heart
Would you please have mercy, Mercy on my heart
Consuming all the air inside my lungs, Ripping all the skin from off my bones
I'm prepared to sacrifice my life, I would gladly do it twice
Consuming all the air inside my lungs, Ripping all the skin from off my bones
I'm prepared to sacrifice my life, I would gladly do it twice
Please have mercy on me, Take it easy on my heart

Even though you don't mean to hurt me, You keep tearing me apart

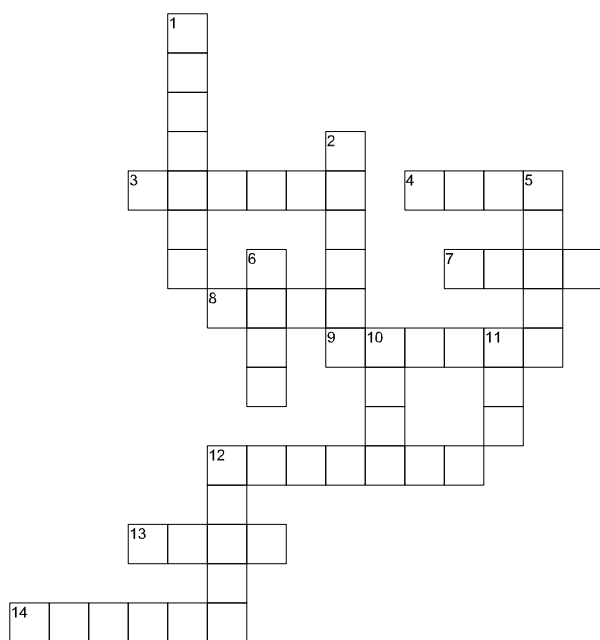
Would you please have mercy on me, I'm a puppet on your string

And even though you got good intentions, I need you to set me free

I'm begging you for mercy, mercy, On my heart

I'm begging you for mercy, mercy, On my heart

APÊNDICE D – Palavras Cruzadas



twice, hurt, inside, slam, mercy, though, gladly,
mean, through, near, lot, puppet, string, lung, skin

Horizontal

- 3. Fantochê
- 4. Fechar com violênciã (ã portã)
- 7. Machucar
- 8. Significã
- 9. Com prãzer
- 12. Emborã, apesar de
- 13. Pele

Vertical

- 1. Através
- 2. Cordã
- 5. Misericórdiã
- 6. Perto
- 10. Pulmão
- 11. Muito
- 12. Duas vezes

Twice		Two times
Hurt		cause physical pain or injury to
Inside		the inner side or surface of a thing
Slam		Close violently
Mercy		a disposition to be kind and forgiving
Though		(postpositive) however
Gladly		willingly or eagerly
Mean		denote or connote
Through		moving in one side and out of the other side of
Near		near in time or place or relationship
Lot		Something in great quantity
Puppet		a small figure of a person operated from above with strings
String		a lightweight cord
Lung		One of the organs of the breath
Skin		the thin layer of tissue forming the natural outer covering of the body

APÊNDICE E – 2º Questionário

Nome: _____ Data: ____________ Turma: _____

1- O que você achou da interface Lyrics Training?

a- () divertido

b- () chato

c- () fácil

d- () difícil

Por que?

2- Ao fazer a atividade no Lyrics Training, quais foram suas maiores dificuldades?

a- () Ouvir o que estava sendo dito.

b- () Escrever a palavra corretamente.

c- () Acompanhar o ritmo da música.

d- () Outros: _____

3- Você consegue assistir ao clipe e preencher as lacunas com as palavras que faltam ao mesmo tempo?

4- O Clipe te ajudou a compreender o que é dito na música? Por quê?

5- Quantos pontos você fez? Quantos erros você cometeu?

6- O que você achou das opções de palavras ao lado? Ajuda/ Dificulta? Por quê?

7- Com relação à Língua Inglesa, você adquiriu alguma informação nova ao fazer a atividade no Lyrics Training?

APÊNDICE F – Questionário Final

Nome: _____ Data: ____________

Questionário final

1- Você já conhecia o Lyrics Training antes de ser apresentado na escola?

 sim não

2- Você conhece algum outro site ou aplicativo voltados para a aprendizagem de Língua Inglesa?

 sim

não. Quais? _____

3 - Você costuma utilizar algum site ou aplicativo para aprender inglês?

 sim não

3.1 - Se sim, você utiliza para aprender melhor: (Pode marcar mais de uma alternativa.)

a. o vocabuláriob. ler em inglêsc. escrever em inglêsd. falar em inglêse. Compreender o que está sendo dito em inglêsf. Outros: _____

4- Das atividades realizadas nas últimas aulas, com qual você mais se identificou? (Pode marcar mais de uma alternativa.)

a. Identificar os cognatos existentes na música.b. Palavras - Cruzadasc. Encaixar corretamente as frases da música.d. Atividade no Lyrics Training.e. Não me identifiquei com nenhuma atividade.f. Outros: _____

5- Em relação à última atividade do Lyrics Training, você acha que as atividades feitas em sala de aula (assistir ao videoclipe da música, fazer as palavras cruzadas, encaixar as frases da música):

- a. Facilitaram a compreensão do que o cantor dizia.
- b. Dificultaram a compreensão do que o cantor dizia.
- c. Facilitaram a identificação do vocabulário.
- d. Dificultaram a identificação do vocabulário.
- e. Não fez diferença
- f. outros _____

7- Você aprendeu palavras novas após as atividades? Você pode citar algumas delas?

8- Você utilizou o Lyrics Training fora da escola?

- Sim Não

8.1- Além da música “Mercy”, você trabalhou com outras músicas no Lyrics Training?

- a. sim não
- b. Se sim, quais? _____

9- Qual dispositivo (aparelho) você utilizou para acessar o Lyrics Training fora da escola?
(Pode marcar mais de uma alternativa.)

- a. Smartphone (celular)
- b. Notebook
- c. Computador de mesa
- d. Tablet

10- Na sua opinião, o Lyrics Training pode ajudar a:

- a. aprender novo vocabulário da Língua Inglesa.
- b. compreender o que é dito em inglês.

- c. escrever corretamente palavras em inglês.
- d. Não ajudar em nada.
- e. Outros: _____

11- Você acha que ouvir música em inglês pode ajudar a:

- a. aprender novo vocabulário.
- b. melhora a compreensão oral (o que é dito) em inglês.
- c. ler.
- d. escrever em inglês.
- e. treinar a fala.
- f. aprender um pouco sobre a cultura dos países de Língua Inglesa.
- g. não ajuda em nada.
- h. Outros: _____

12- Você pretende utilizar o Lyrics Training mais vezes? Para quê?

13- Como você avalia o Lyrics Training? (Dê sua opinião com sinceridade. Critique, se achar necessário).

Muito obrigada!

ANEXOS

ANEXO 1 – Foto da música “*The scientist*”, traduzida pelo aluno:

